# MİLLÎ EĞİTİM

Yıl 54 • Sayı 248

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

Güz 2025

MİLLÎ EĞİTİM • Sayı 248

2025

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

# MİLLÎ EĞİTİM

**GÜZ** / Autumn 2025 • **Yıl** / Year: 54 • **Sayı** / Number: **248**

**Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.**
*Published quarterly. A refereed journal.*

**Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi** / *The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education*
*Prof. Dr. Yusuf TEKİN*
*Millî Eğitim Bakanı*
*Minister of National Education*

**Genel Yayın Yönetmeni** / *General Publishing Director*
*Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ*
*Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı*
*President of the Board of Education*

**Yayın Yönetmeni** / *Publishing Director*
*Hatice Nur KİRAZ AKKAŞ*
*Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı*
*Head of Department of Educational Research*

**Yazı İşleri** / *Editorial*
*Tuğba ARSLAN TUNA/Yazı İşleri Müdürü*
*Nisa Nur GÜNEYLİ*
*Yasemin SORGUCU*

**Yayın Kurulu** / *Editorial Board*
*Prof. Dr. Ünsal UMDU TOPSAKAL/Yıldız Teknik Üniversitesi*
*Prof. Dr. Semih AKTEKİN /Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*
*Prof. Dr. Alipaşa AYAS / Bilkent Üniversitesi*
*Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ /Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*
*Prof. Dr. Mustafa ORÇAN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*
*Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK /Erciyes Üniversitesi*
*Prof. Dr. Salih ÇEPNİ /Uludağ Üniversitesi*
*Prof. Dr. Fatma Elif ERGİN /Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*
*Doç. Dr. Adem POLAT / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*
*Doç. Dr. Gülnur AYDIN / Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*

**Başeditör** / *Editor in Chief*
*Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR*
*Kurul Başkan Yardımcısı*
*Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*

**Editör Yardımcıları** / *Assistant editors*
*Emine DEMİREL KAYA*
*Ferda KOÇAK*

**Editörler** / *Editors*
*Dr. Hatice HERDİLİ ŞAHİN*
*Dr. Günay ŞEN*
*Dr. Zeynep GÜLER*
*Dr. Ceren ARAS*
*Dr. Murat DÖLEKER*

**Mizanpaj Editörü** / *Layout Editor*
*Nazıme ÖZGÜR TAMDOĞAN*

**Dil Editörü** / *Language Editor*
*Kadriye ÖĞÜT*
*Ayça KÖKSAL*

**Kapak Tasarımı** / *Cover Design*
*Mustafa ARGUN*

**Dizgi** / *Typesetting-Composition*
*Esma Burcu KUŞ*
*Neslihan BAL*

**Adres** / *Address*
*Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*
*Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara*
*e-mail:ttkb.egitimarastirmalari.med@meb.gov.tr*
*web: ttkb.meb.gov.tr*
*Tel / Phone: 0 (312) 413 43 00*

**Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları** / *Publications of Ministry of National Education*
*10500*

**Süreli Yayınlar Dizisi** / *Periodicals Series*
*389*

**02.10.2024 tarih ve 115705837 sayılı makam oluru ile 150 adet basılmıştır.**
*The journal was printed in 150 copies with the official approval of the Ministry of National Education, dated 02.10.2024, under approval number 115705837.*

*Millî Eğitim dergisi;* **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin, SOBIAD** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

**Abonelik Şartları**

*Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.*
*Abonelik için yıllık abone bedelinin* **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
**TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93** *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

**Baskı-Dağıtım**

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü*
*(0312) 413 42 03*

# İçindekiler
*Table of Contents*

## ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

**1. Occupational Stress and Occupational Resilience as Predictors of Teachers' Job Performance**/*Öğretmenlerin İş Performanslarının Yordayıcıları Olarak Mesleki Stres ve Mesleki Dayanıklılık. • Ümit DİLEKÇİ, Veysel ŞİMŞEK.....1869*

**2. Öğretmenlik Mesleğinde Yükselmenin Okul İklimi ve Öğretmen Performansı Açısından Analizi**/*Analysis of Career Advancement in Teaching Profession in Terms of School Climate and Teacher Performance. • Serdar BOZAN, Sevim ÖZTÜRK.....1905*

**3. From Prestige to Identification: The Mediating Role of Social Role Identity and Organizational Spirituality**/*Saygınlıktan Özdeşleşmeye: Sosyal Rol Kimliği ve Örgütsel Tinselliğin Aracılık Rolü. • Gizem HATİPOGLU, Funda NAYIR.....1951*

**4. The Mediating Role of Resilience and Self-Esteem in the Relationship Between Peer Bullying and Life Satisfaction**/*Akran Zorbalığı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Psikolojik Sağlamlık ve Benlik Saygısının Aracı Rolü. • Halil YAVAŞ, Nagihan OĞUZ DURAN, Elif SEZER BAŞARAN.....1987*

**5. İlkokul 1. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kültürel Miras Unsurları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli**/*Cultural Heritage Elements in Primary School 1st Grade Textbooks: Türkiye Century Education Model. • Onur BATMAZ, Ergün YURTBAKAN.....2023*

**6. TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Farklılaştırma Uygulamalarının İncelenmesi**/*The Examination of Differentiation Practices in the Century of Türkiye Maarif Education Model Preschool Education Program Teacher Guidebooks* • *Demet AYDIN.....2053*

**7. Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemlerindeki Program Dışı Etkinlik Uygulamalarının Karşılaştırılması**/*Comparison of Extracurricular Activities in Turkish and Finnish Education Systems.* • *Yavuz Ercan Gül, Remzi Adsız.....2095*

**8. Intention to Leave Scale: A Study of Adaptation into Turkish Language and Culture for High School Students**/*Ayrılma Niyeti Ölçeği: Ortaöğretim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kültürüne Uyarlama Çalışması.* • *Tuğba KONAKLI , Mustafa KEMER.....2131*

**9. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Azim ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**/*Examining the Relationship Between Vocational High School Students' Grit and Achievement Levels.* • *Esra CİVRİZ, Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ.....2169*

**10. Okul Yöneticilerinin, Danışman Öğretmenlerin ve Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**/*Investigation of the Opinions of School Administrators, Mentor Teachers and Candidate Teachers on the Candidate Teacher Training Program.* • *Özgür UYGUR.....2197*

**11. Özel Program ve Proje Uygulayan Mesleki Ortaöğretim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Ölçütlerinin Değerlendirilmesi**/*Evaluation of the Criteria for the Assignment of Administrators to Vocational Secondary Education Institutions Implementing Special Programmes and Projects. Şaban Berk,* • *Mustafa DEMİRER , Gizem DAK.....2237*

**12. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanat Eğitimine Yönelik Tutumlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması**/*A Scale Development Study for Assessing Preschool Teachers' Attitudes Toward Art Education.* • *Elif ÖZCAN, Sibel Çiğdem GÜNEYSU*.....2279

**13. Anaokulu Bahçelerinin Öğrenme Ortamlarına Dönüştürülmesine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Ankara İli Etimesgut İlçesi Örneği)**/*Opinions of Teachers and Administrators on Transforming Kindergarten Gardens into Learning Environments.* • *Cemile Burcu DURMUŞ, Elif Omca ÇOBANOĞLU, Emel OĞUZ* .....2323

**14. Çocuk Kitaplarında Ölüm Temasının İşlenişi: Bir Ölüm Eğitimi Materyali Olarak Arnold Lobel'in "Fil Amca" Kitabı Örneği**/*The Treatment of the Theme of Death in Children's Books: Arnold Lobel's "Uncle Elephant" as an Example of a Death Education Material.* • *Muhammed Fatih TURANALP*.....2367

**15. Serbest, Güdümlü ve Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Sınıf Dışı Uygulamalar Şeklinde Yürütülmesine Yönelik Bir Araştırma**/*A Research on the Implementation of Free, Guided and Creative Writing Activities as Out-Of-Class Practices.* • *Mehmet FİDAN, Ahmet YILMAZ*.....2401

**16. Evaluating Schools on Innovation Term: A Phenomenological Research**/ *Okulların İnovasyon Kavramı Üzerinden Değerlendirilmesi: Bir Olgubilim Araştırması.* • *Gökçe ÖZDEMİR*.....2425

**17. Suriyeli Velilerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Katılımı/***Participation of Syrian Parents in Social Studies Education.* • *Nurullah SEYİDOĞLU, Arife Figen EROY.....2455*

**Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri /** *Publication Principles of the Journal of National Education.....2485*

# Occupational Stress and Occupational Resilience as Predictors of Teachers' Job Performance*

**RESEARCH ARTICLE**

**Veysel ŞİMŞEK[1], Ümit DİLEKÇİ[2]**

1 Okul Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, veyselcan5272@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0241-1420.

2 Doç. Dr., Batman Üniversitesi, dilekciumit@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6205-1247.

Gönderilme Tarihi: 26.03.2025 Kabul Tarihi: 05.08.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1666077

**Citation:** "Şimşek, V., & Dilekçi, Ü. (2025). Occupational stress and occupational resilience as predictors of teachers' job performance. *Millî Eğitim, 54*(248), 1896-1904. DOI: 10.37669/milliegitim.1666077"

***Abstract***

*This study reveals the perceived occupational stress, occupational resilience and job performance (task performance, contextual performance, adaptive performance) levels of teachers and the predictive power of teachers' stress and resilience levels on job performance. The sample of the study included 512 teachers working in the city of Batman (Türkiye) during the 2024-2025 academic year. The participants were reached through a convenient sampling approach. Data were collected using the "Perceived Occupational Stress Scale," the "Teacher Professional Resilience Scale," and the "Teacher Job Performance Scale." The study employed descriptive and relational survey models, which are among quantitative research methods. Prior to data analysis, the distribution of the data was checked, and the findings suggested that the data did not have a normal distribution. Thus, using box plots outliers were identified and the data regarding 14 participants were excluded from the analysis. Descriptive statistics were calculated while Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was used to examine the associations between variables, and structural equation modeling was used to identify predictive relationships. The findings indicated that the teachers' perceptions on the study variables were positive. There was a statistically significant, positive, and moderate-level association between teachers' occupational resilience and job performance. On the other hand, a statistically significant, negative, moderate-level relationship was detected between perceived occupational stress and job performance. Perceived occupational stress and occupational resilience were statistically significant predictors of teachers' job performance.*

***Keywords:*** *job performance, occupational stress, occupational resilience, teacher*

* Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

# Öğretmenlerin İş Performanslarının Yordayıcıları Olarak Mesleki Stres ve Mesleki Dayanıklılık

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

***Öz***

*Bu araştırma öğretmenlerde algılanan mesleki stres, mesleki dayanıklılık ve iş performansı (görev performansı, bağlamsal performans, uyumsal performans) düzeylerini ile öğretmenlerin mesleki stres ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin iş performansını yordama gücünü ortaya koymaktadır. 2024-2025 eğitim öğretim yılında Batman ilinde (Türkiye) görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini, söz konusu evrenden uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 512 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Algılanan Mesleki Stres Ölçeği", "Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği" ve "Öğretmen İş Performansı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri benimsenmiştir. Veri analizinden önce veri setinin dağılımı kontrol edilmiş ve normal dağılım varsayımının karşılanmadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle uç değerler kutu grafiği yöntemiyle belirlenmiş ve 14 katılımcıya ait veri analiz dışı tutulmuştur. Betimsel istatistikler kapsamında minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; karşılıklı ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve yordayıcı ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların araştırma değişkenlerine yönelik algıları nispeten olumlu olup algılanan mesleki stres ile öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve düşük düzeyde; öğretmen mesleki dayanıklılığı ile iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Algılanan mesleki stres ve mesleki dayanıklılık değişkenleri öğretmen iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *iş performansı, mesleki stres, mesleki dayanıklılık, öğretmen*

## Introduction

In the context of global educational reform agenda, nations are increasingly striving to enhance the quality and equity of their school systems in response to evolving socio-economic demands and growing global competitiveness. Within this framework, teachers are recognised as pivotal agents of change as their professional competencies, motivation, and classroom practices play a decisive role in the successful implementation of educational policies and the achievement of widespread system-level goals (The Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2024). Teachers' behaviours and interactions throughout the educational process not only influence their own professional development but also shape the expectations of students, parents, administrators, colleagues, and other key stakeholders (Makovec, 2018). Accordingly, education

systems place significant emphasis on improving the effectiveness of teaching by strengthening teacher qualifications and ensuring equal access to high-quality learning opportunities for all learners (Darling-Hammond, 2000). In pursuit of a high-performing and sustainable education system, it is, therefore, essential to support teachers' performance throughout their professional development journey since they constitute the cornerstone of the improvement of schools and are central to enhancing overall educational efficiency (OECD, 2005; 2024).

Another crucial factor that is worth highlighting on behalf of schools in order to maintain their educational activities effectively and efficiently is teachers' occupational stress (Yıldırım et al., 2024). Factors as lack of support and excessive workload may give rise to an increase in occupational stress among teachers, thereby reducing their emotional commitment to their jobs and triggering their tendency to move away from their jobs (Dilekçi et al., 2025). Occupational stress can also lead to teacher dissatisfaction, which can negatively affect the learning setting and reduce productivity and efficiency (Nor, 2020). However, teachers' occupational stress is not only related to work but also includes problems arising from psycho-social factors such as human relations, safety, and recognition. These problems might affect teachers' overall quality of life and adversely affect their job performance in the long term (Kaur, 2017).

Teaching is a very challenging profession with high occupational stress and performance expectations. Teachers need to be resilient in order to properly focus on the teaching process, preserve their intrinsic motivation and improving in their profession (Papazis et al., 2023). In fact, it is stated that teachers' resilience, along with their knowledge, skills and other competences, is a learning support that contributes to students' success in school (Zhang & Luo, 2023). This reveals how important the professional resilience of teachers is in terms of the achievement of schools.

**Teachers' Job Performance**

Job performance, one of the most important dependent variables of work and organisational psychology, is defined as employees' capacity to fulfil their duties and responsibilities and their job-related abilities (Campbell, 1990; Díaz-Vilela et al., 2015; Li et al., 2025). Teacher performance, which is associated with the increase in the quality of education and training, is significantly affected by external factors such as student characteristics, physical and social conditions of

the school, managerial errors, inadequate educational policies and similar external factors (Aydın, 2018). In light of the related body of the literature, it has been seen that job performance is divided into sub-dimensions in different ways by different authors (Dilekçi & Sezgin-Nartgün, 2020). For instance, Borman and Motowidlo (1993) conceptualized performance in two dimensions: task performance and contextual performance. Campbell (1990), on the other hand, proposed a more comprehensive model consisting of eight dimensions: job-specific task proficiency, non-job-specific task proficiency, written and oral communications, demonstrating effort, maintaining personal discipline, facilitating peer and team performance, supervision, and management and administration. Koopmans et al. (2011) categorized job performance under four dimensions: task performance, contextual performance, adaptive performance, and counterproductive work behavior. These differences reflect the multidimensional nature of job performance. In the current study, the sub-dimensioning of job performance was based on the classification of task performance, contextual performance and adaptive performance made by Limon and Sezgin-Nartgün (2020). This tripartite classification is particularly relevant to the educational settings, where teachers are expected not only to fulfill their instructional duties (task performance), but also to contribute positively to the school climate (contextual performance) and to adapt effectively to changing curricular demands and student needs (adaptive performance).

**Task performance**

Task performance is directly related to the technical part of the organisation since it carries out the technical processes or fulfilling the technical requirements of the organisation (Motowildo et al., 1997). It refers to the written tasks set by the members of the organisation to achieve organizational goals and includes activities to which the members of the organisation contribute and develops the technical aspects of the organisation (Çalışkan & Köroğlu, 2022; Díaz-Vilela et al., 2015). Task performance, which is considered as task output that distinguishes between professions, is specific to the profession (Yonghong & Chongde, 2006). It refers to the behaviours in the job description that directly pertain to achieving organisational goals with clearly specified dimensions, excluding the performance criteria common to all professions in general. It refers to job-related behaviours that are clearly defined and directly contribute to the achievement of organisational objectives, particularly in education, where teachers' instructional duties create the core of task performance (Limon & Sezgin-Nartgün, 2020).

## Contextual performance

Contextual performance refers to employees' voluntary behaviours that are not explicitly stated in their job descriptions yet it supports the efficiency and social functioning of the work environment (Borman & Motowidlo, 1993). In the literature, contextual performance is defined as behaviours aimed at creating a positive atmosphere in the workplace, helping colleagues and contributing to organisational goals rather than technical aspects of the job (Díaz-Vilela et al., 2015; Motowildo et al., 1997). The term underscores the importance of evaluating employees not solely based on their task-related duties, but also in terms of their contributions to the workplace as well as organizational culture. In particular, contextual performance is regarded as a key factor to enhance organizational productivity and foster employee engagement, especially within contemporary work environments (Christian et al., 2011). In educational settings, however, teachers' contextual performance—such as supporting colleagues, fostering a positive classroom climate, and engaging in initiatives at school—plays a vital role in promoting a collaborative and effective learning environment (Ekinci, 2018).

## Adaptive performance

Most of the models in the literature, which generally divide job performance into two components as task performance and contextual performance (Borman & Motowidlo, 1993), have not included the component of adaptive performance for a long time (Dilekçi & Sezgin-Nartgün, 2020). Nevertheless, Pulakos et al. (2000) highlighted the growing importance of adaptive performance in response to dynamic and unpredictable workplace. Their research introduced a comprehensive taxonomy concerning adaptive performance, arguing that it should be considered as distinct and critical component of overall job performance. This perspective has influenced the evolution of performance models to capture the complexity of modern job demands more holistically. Adaptive performance refers to employees' ability to adapt to new information in different workplaces and to cope with various situations effectively (Limon & Sezgin-Nartgün, 2020). Today's globalisation, technological advances and changes in jobs require employees' ability to adapt to unfamiliar and different situations, which reveals the importance of adaptive performance for organisations (Baard et al., 2014; Charbonnier-Voirin & Roussel, 2012). In this context, it can be stated that the ability to adapt to the requirements of the current century has become a fundamental component of professional performance in the teaching profession.

## Teachers' Occupational Stress

The increasing challenge of professional life exerts more the pressure on employees in order for organisations to survive in the face of ever-growing global competition. This mounting pressure and competitive environment may cause employees to experience stress (Yıldırım et al., 2024). Learning activities that take place in schools, which are the centre of formal education, are stressful activities by nature and schools are educational institutions where this stress is intensely experienced. Undisputedly, teachers, one of the most critical components of the educational process, are also affected by this stressful environment. Therefore, it can be said that one of the professions where there is excessive stress is the teaching profession (Çiçek et al., 2025; Dilekçi et al., 2025). Teachers' occupational stress is a special type of stress that emerges within the teaching profession, and this can be expressed as the physical and psychological reactions that teachers show negatively towards their work, resulting from the imbalance between risk and protective factors (Barnova et al., 2023). Increasing demands and limited resources in schools may give rise to intense occupational stress in such professions as teaching which pose responsibility (Şanlı, 2017; Zhao et al., 2022). Teachers' intense occupational stress is seen as a harmful situation that negatively affects both their self-confidence and well-being and disrupts the educational process (Klassen & Durksen, 2014). In addition, occupational stress also has negative impacts on teachers' motivation to continue the profession (Hasan, 2014). Thus, it can be said that this occupational stress experienced by teachers due to their profession can be beneficial as long as it is kept at a certain level and taken under control (Dilekçi et al., 2025). In as much as teachers who experience less stress and have positive work experiences build a cheerful and supportive learning environment although those who are under excessive pressure might make students' learning processes more challenging (Pakarinen et al., 2010). Therefore, understanding the sources, consequences, and management of occupational stress in teaching is essential in terms of promoting teachers' well-being and ensuring a healthy and effective educational environment.

## Teachers' Professional Resilience

Teaching profession is a stressful and challenging profession and it is a crystal-clear fact that this situation causes teachers to be worn out. The attrition of teachers due to various factors has brought the concept of professional resilience

to the agenda in recent years (Limon, 2022; Mansfield et al., 2012; Mansfield et al., 2016). Clarà (2017) describes teacher resilience as a positive adaptation to a challenging situation. Day and Gu (2013) define teacher resilience as a teacher's capacity to cope with inevitable uncertainty in the educational process, sustain balance, and maintain a sense of duty and focus. However, teacher resilience represents the interaction between teachers' personal and environmental factors. It has been emphasized that this concept is related to educators' ability to handle with negative teaching experiences and positively adapt to them (Ainsworth & Oldfield, 2019). Furthermore, it is thought that the resilience of a person in teaching profession can affect his/her career path and make a significant contribution to the decision to remain in the profession despite current difficulties (Barnova et al., 2023). In this regard, it is stated that resilient teachers are highly motivated, professional development-oriented, and willing to improve teaching quality (Zhang, 2021). These teachers also have the ability to deal with difficult situations, effective leadership skills, the capacity to establish positive student relationships, professional commitment, and the essential competencies to achieve job satisfaction (Chu & Liu, 2022). Besides, resilient teachers tend to contribute to yield positive outcomes such as higher academic achievement and reduced behavioural problems in students (Li, 2023). Various factors that influence teacher resilience include support from administrators and colleagues, teacher-student relationships, and effective coping strategies (Liu & Chu, 2022). Therefore, strengthening teacher resilience is essential not only for sustaining teachers' well-being and professional commitment, but also for creating a stable and effective learning environment in schools.

**Relationships between Occupational Stress, Occupational Resilience and Job Performance**

Teachers face many sources of stress, particularly in terms of classroom management, student behaviour, sudden job demands and responsibilities nowadays. Due to the increasing complexity of the tasks in the profession, occupational stress is increasingly experienced (Çiçek et al., 2025; Dilekçi et al., 2025). It can be said that occupational stress is an important problem that negatively affects both teachers' well-being and job performance (Bian & Jiang, 2025). The problems caused by occupational stress might affect teachers' performance, influencing their job success negatively (Asaloei et al., 2020; Yildirim et al., 2024). In this respect, it is important to minimise occupational

stress levels in order for teachers to show high performance (Hamid et al., 2015). In this context, understanding the dynamics of teachers' occupational stress and its impact on their job performance is of great importance to develop effective interventions that will enhance educational outcomes.

Similar to occupational stress, another issue that needs to be emphasised in schools is teacher resilience. Numerous factors such as excessive workload, emotional difficulties and lack of support might cause burnout and reduce professional well-being among teachers (Bian & Jiang, 2025). As a result, the concept of teacher resilience has come to the fore. Teacher resilience, which is defined as teacher's capacity to continue teaching without giving up even when faced with the challenges of the profession (Buttler & Engelbrecht, 2024), can also be considered as an effective qualification that enables teachers to maintain their goals and commitment in order to increase students' academic achievemen and contribute to the teaching process (Limon, 2022). As the ability to resist the stress and difficulties encountered during the educational process, teacher resilience plays a key role in educational organisations since it enables teachers to achieve positive results despite all the negativities (Clarà, 2017). Resilient teachers aim to create and sustain an effective learning environment even if they encounter difficulties (Ebersöhn, 2014). When teachers exhibit high resilience in their professional lives, better job performance is expected from them (Fonte et al., 2021). Chen and Chi-Kin Lee (2022) found that teacher resilience have positive effects on teacher job performance. In light of the preceding information above, the aim of the study is to reveal the prediction level of teachers' occupational stress and occupational resilience levels on their job performance. A comprehensive understanding of this relationship holds strategic importance for the development of evidence-based policies and practices aimed at enhancing teacher effectiveness and developing sustainable educational environments. To this end, two hypotheses were determined in the research. The hypotheses of the research are as follows:

H1: *Teachers' perceived occupational stress significantly predicts their job performance.*

H2: T*eachers' occupational resilience significantly predicts their job performance.*

# Methodology

## Research Design

The current study attempts to reveal the levels of occupational stress, occupational resilience and job performance (task, contextual, adaptive) of teachers and examines the relationships between the related variables. To this end, two different designs, descriptive (Fraenkel & Wallen, 2006) and correlational (predictive) survey (Mertens, 2010), were employed in the study. Mertens (2010) notes that the aim of the descriptive survey model is to unveil the characteristics or features of the sample within the scope of a certain period of time. Predictive correlational design aims to reveal the performance of one or more variables on other variables.

## Population and Sample of the Study

The population of the study consisted of 9144 teachers working in the Batman (Türkiye) province in the 2024-2025 academic year. The sample consisted of 512 teachers who were selected through convenient sampling method (Mertens, 2010). Prior to data analysis, the distribution of the data set was checked and it was evaluated that the assumption of normal distribution was not met. For this reason, extreme values were determined via boxplot method and the data of 14 participants were excluded from the analysis. Considering the sample size table suggested by Krejcie and Morgan (1970), it can be said that the number of participants reached is sufficient to represent the universe. Indeed, in the relevant table (Krejcie & Morgan, 1970), it is stated that 370 participants have sufficient representation power for a universe of 10,000 people. Demographic information about the research sample are as follows: 210 of the participants were female (41,0%), 302 of them were male (59,0%), while 350 of them had bachelor's degree (68,4%) and 162 of them had master's degree/ doctorate (31,6%). As for the school level where the participants work, 63 of them work in preschool (12,3%), 279 of them in primary school (54,5%), 91 of them in secondary school (17,8%) and 79 of them in high school (15,4%).

## Data Collection Tools

The data collection tool consists of four sections. The first part includes the "Demographic Information Form" developed by the researcher and involves questions to determine the demographic characteristics of the participants. The

questions in the demographic information form are aimed at determining the gender, education level and school level of the participants. The second section includes "Teacher Job Performance Scale", the third section involves "Perceived Occupational Stress Scale" and the last section comprises "Teacher Occupational Resilience Scale".

**Teacher Job Performance Scale**

The scale aiming to measure teacher job performance based on self-report was developed by Limon and Sezgin-Nartgün (2020). The three-dimensional scale consists of 37 items in total. The dimensions of the scale and the number of items in the dimensions are as follows: "task performance (16 items)", "contextual performance (9 items)" and "adaptive performance (12 items)". The response options of the 5-point Likert scale range from "(1) Never" to "(5) Always". The statement "I endeavour to do my job in the best way without being affected by the geographical conditions surrounding my school" can be shown as an example of the scale items. The analyses conducted by Limon and Sezgin-Nartgün (2020) revealed that the scale has the psychometric properties sought in the literature.

CFA was conducted to test the compatibility between the factor structure of the scale and the current research data. The findings obtained have been summarised below. The goodness of fit values of the scale *(Cmin/df=2,76; p=,00; CFI=,88; AGFI=,81; TLI=,87; RMSEA=,06; SRMR=,06).* In addition, the standardised factor loading values are between BP9=.50 and BP5=.76 and all factor loading values are significant at $p<.00$ level. These findings indicate that the factor structure of the scale shows a good fit with the current research data (Büyüköztürk et al., 2004). On the other hand, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the scale were $\alpha=.94$ for the overall scale, $\alpha=.92$ for the task performance dimension, $\alpha=.85$ for the contextual performance dimension and $\alpha=.90$ for the adaptive performance dimension, indicating that the reliability criterion was met (Lester et al., 2014).

**Perceived Occupational Stress Scale**

The scale was developed by Marcatto et al. (2022) to measure occupational stress experienced by employees based on self-report and adapted into Turkish by Yıldırım et al. (2024). There are four items in the unidimensional scale. The response options for the statements are in 5-point Likert style and range from

"(1) Strongly disagree" to "(5) Strongly agree". The item "Thinking about my job makes me feel tense." can be cited as an example of the items in the scale. Yıldırım et al. (2024) conducted the Turkish adaptation study on a sample of teachers and the findings demonstrated that the single-factor structure of the scale met the necessary validity and reliability criteria.

In the current study, the validity of the scale was tested through confirmatory factor analysis (CFA) and reliability was evaluated by Cronbach's Alpha internal consistency coefficient. The findings as a result of CFA show that the scale has goodness of fit values *(Cmin/df=2.78; p=.10; CFI=1.00; AGFI=.97; TLI=.99; RMSEA=.06; SRMR=.01).* Moreover, the standardised factor loading values are between MS4=.67 and MS2=.81 and all factor loading values are significant at $p<.00$ level. The findings obtained indicate that the single-factor structure of the scale is compatible with the current research data (Hair et al., 2019). The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient computed in the context of the reliability of the scale is $\alpha=.82$, indicating that the required criterion is met (Lester et al., 2014).

**Professional Resilience Scale**

"The Professional Resilience Scale" used in the study was developed by Näswall et al. (2019) for work organisations. The self-report-based scale measures employees' professional resilience levels in terms of adaptation to change and capacity to manage change. Limon (2022) adapted the scale into Turkish culture within the context of educational organisations and conducted a validity/reliability study. The unidimensional scale involves nine items. The response options of the scale are, however, in 5-point Likert style and range from "(1) Rarely" to "(5) Almost always". The item "I turn changing situations at school into opportunities for my professional development." can be shown as an example of scale items. In the adaptation study conducted by Limon (2022), findings regarding the validity and reliability of the single-factor structure of the scale were obtained.

CFA analysis was carried out to test the compatibility between the current research data and the factor structure of the scale. The findings obtained as a result of CFA indicate that the scale has goodness of fit values *(Cmin/df=2,99; p=,00; CFI=,96; AGFI=,94; TLI=,94; RMSEA=,06; SRMR=,05).* Furthermore, the standardised factor loading values are between S2=.40 and S9=.70 and all factor loading values are significant at $p<.00$ level. Based on these findings, it

can be stated that the single-factor structure of the scale is in accordance with the current research data (Hair et al., 2019). The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient calculated in the context of the reliability of the scale is α=.80, indicating that the required criterion is met (Lester et al., 2014).

**Data Collection and Data Analysis**

In order to collect data within the scope of the research, the necessary permission was obtained from Batman University Ethics Committee with the decision dated 05.09.2024 and numbered 2024/06-03. The research data were collected during October 2024-2025 academic year. The research data were analysed through SPSS 25 and AMOS 24 statistical software. Initially, the data set was checked for missing data and it was determined that there was no missing data. In the second phase, the distribution of the data set was analysed through skewness and kurtosis coefficients. In this respect, the first analysis showed that the coefficients of occupational stress, occupational resilience and teacher job performance variables were outside the range of ±1.96 and the assumption of normal distribution was not met (Field, 2009). Therefore, outliers were determined by using boxplots (Büyüköztürk, 2011). Based on the findings obtained, the data of 14 participants were considered to be outliers and the related data were deleted from the data set and the subsequent analyses were conducted on the data set of 498 participants. Table 1 below presents the skewness and kurtosis values calculated after the removal of outliers. The relevant values are within the range of ±1.96 for all variables, indicating that the data set exhibits a normal distribution (Field, 2009).

**Table 1**

*Skewness and Kurtosis Values*

| Dimension/Scale | n | Skewness | S.E. | Kurtosis | S.E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Occupational stress | 498 | -,29 | ,11 | -,64 | ,22 |
| Professional resilience | 498 | ,15 | ,11 | -,11 | ,22 |
| Task performance | 498 | -,07 | ,11 | -,86 | ,22 |
| Contextual performance | 498 | ,09 | ,11 | -,26 | ,22 |
| Adaptive performance | 498 | ,19 | ,11 | -,48 | ,22 |
| Teacher job performance | 498 | ,23 | ,11 | -,52 | ,22 |

As seen in Table 1, the data set meets the assumption of normal distribution in terms of all research variables. Based on this finding, parametric tests were utilized and arithmetic averages and standard deviation were used within the scope of descriptive analyses, and Pearson Product Moment Correlation Coefficient (*r*) was used to determine the mutual relationships between variables. In the interpretation of the correlation coefficient, considering the criteria set forth by Singh (2007), *r*<,20 was considered as very low, *r*>,20- *r*<,40 as low, *r*>,40- *r*<,70 as moderate level and finally *r*>,70 as high level relationship.

In the study, structural equation modelling was used to test the prediction level of perceived occupational stress and teacher professional resilience variables on job performance (task, contextual, adaptive). The choice of structural equation modelling, which is a very powerful and flexible analysis procedure, in the present study, which includes two independent and one dependent variable, can be attributed to various reasons. Firstly, structural equation modelling can model latent variables with multiple observed indicators by taking measurement error into account (Bollen, 1989). Secondly, structural equation modelling provides goodness-of-fit values that allow assessing the extent to which the predicted model fits the data (Hu & Bentler, 1999). Thirdly, however, structural equation modelling provides elaborative outputs such as parameter estimates, standard errors and modification indices (Schumacker & Lomax, 2016). Due to the aforementioned advantages, structural equation modelling was adopted in the present study to reveal the relationships between variables.

Separate modelling was preferred for each dimension of job performance. Mertler and Vannatta (2017) state that VIF, Tolerance and Condition Index values should be calculated in order to check whether there is overlap between independent variables in cases where more than one predictor variable predicts another variable or variables and provide certain criteria for the relevant values. Accordingly, Tolerance value <1.00, VIF value <10,00 and Condition Index<30 indicate that there is no multicollinearity problem in the model. The findings (Tolerance=,99; VIF=1,01 and Condition Index (Occupational stress and occupational resilience)=7,00 and 21,01) show that there is no multicollinearity problem among the independent variables (Mertler & Vannatta Reinhart, 2017). The goodness of fit values of the tested models were evaluated through *Cmin/df; CFI; AGFI; TLI; RMSEA; SRMR* values and the criteria suggested by Hair et al. (2019) were taken into account.

## Findings

This section covers descriptive statistics and relationships between variables (occupational stress, resilience, and job performance).

**Table 2**

*Descriptive Statistics*

| Dimension/Scale | n | Min. | Max. | x̄ | S.D. |
|---|---|---|---|---|---|
| Occupational stress | 498 | 1,00 | 5,00 | 3,17 | ,94 |
| Professional resilience | 498 | 2,56 | 5,00 | 3,87 | ,47 |
| Task performance | 498 | 3,31 | 5,00 | 4,38 | ,40 |
| Contextual performance | 498 | 2,33 | 5,00 | 3,88 | ,58 |
| Adaptive performance | 498 | 3,08 | 5,00 | 4,18 | ,43 |
| Teacher job performance | 498 | 3,19 | 5,00 | 4,19 | ,38 |

Min.=Minimum, Max.=Maximum

Table 2 presents the descriptive findings related to the research variables. When the findings are examined, it has been found that the arithmetic mean of the scores obtained by the teachers participating in the study from the perceived occupational stress scale is (x̄=3,17; S.D.=,94) and can be interpreted as "undecided (moderate level)". According to the perceptions of the participants, it can be said that the teaching profession is a moderately stressful profession.

On the other hand, the arithmetic mean of the professional resilience variable scores is (x̄=3,87; S.D.=,47) and can be interpreted as "frequently (slightly high level)". With this regard, it can be inferred that teachers' professional resilience levels are at a high level in light of the perceptions of the participants. The findings regarding the overall and dimensions of the teacher job performance scale can be summarised as follows.

The arithmetic mean of task performance scores is (x̄=4,38; S.D.=,40) and it is "always (high level)"; the arithmetic mean of contextual performance scores is (x̄=3,88; S.D.=,58) and it is "sometimes (quite high level)"; the arithmetic mean of adaptive performance scores is (x̄=4,18; S.D.=,43) and can be interpreted as "mostly (moderately high level)" and finally, the arithmetic mean of the overall teacher job performance is (x̄=4,19; S.D.=,38) and can be interpreted as "mostly (moderately high level)". In this context, it can be said that the teachers participating in the study have a moderately high level of job performance.

**Table 3**

*Relationships between Research Variables*

| Dimension/ Scale | | Task Performance | Contextual Performance | Adaptive Performance | Job Performance |
|---|---|---|---|---|---|
| Occupational Stress | *r* | ,05 | ,06 | -,21** | -,12* |
| | *p* | ,23 | ,16 | ,00 | ,01 |
| | *n* | 498 | 498 | 498 | 498 |
| Professional Resilience | *r* | ,49** | ,43** | ,47** | ,55** |
| | *p* | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 |
| | *n* | 498 | 498 | 498 | 498 |

**r<,01;**r<,001*

Table 3 shows the findings regarding the relationships between the research variables. Based on the research findings obtained, teachers' perceived occupational stress has been found to correspond to task performance ($r$=.05; $p$=.23) and contextual performance ($r$=.06; $p$=.16); however, these relationships were not statistically significant. Furthermore, perceived occupational stress was associated with adaptive performance ($r$=-.21; $p$=.00) and teacher job performance ($r$=-.12; $p$=.01), and these relationships were negative-oriented and statistically significant. The relationship between perceived occupational stress and adaptive performance can be interpreted as "low" and the relationship between teacher job performance as "very low".

According to the findings obtained in Table 3, teachers' professional resilience is correlated with task performance ($r$=.49; $p$=.00), contextual performance ($r$=.43; $p$=.00), adaptive performance ($r$=.47; $p$=.00) and teacher job performance ($r$=.55; $p$=.00). Moreover, these relationships are positive-oriented and statistically significant. Additionally, the relationships between occupational resilience and job performance scale and dimensions can be concluded as "moderate."

**Table 4**

*The Prediction Level of Occupational Stress and Occupational Resilience on Task Perofrmance*

| Path | *β* | S.E. | *p* | Hypothesis |
|---|---|---|---|---|
| (1) Occupational Stress→Task Performance | -,01 | ,02 | ,86 | Confirmed |
| (2) Professional Resilience→Task Performance | ,61 | ,05 | ,00 | Disconfirmed |

**p<,05;**p<,01*

Table 4 presents the findings of the model in which perceived occupational stress and occupational resilience variables are included as independent variables and task performance as dependent variables. Firstly, the goodness of fit values of the model were computed and the relevant values were *Cmin/df=2.14; p=.00; CFI=.93; AGFI=.88; TLI=.92; RMSEA=.05; SRMR=.05.* The relevant values meet the criteria sought in the literature (Hair et al., 2019). When the standardized path coefficients were examined, it was found that the effect of occupational stress on task performance was not statistically significant (*β*=-.01; *p*=.86). Nonetheless, it was concluded that the professional resilience variable had a statistically significant effect on task performance (*β*=.61; *p*=.00). The variables of occupational stress and professional resilience explain 37% of the variance in task performance ($R^2$=.37).

**Table 5**

*Prediction Level of Occupational Stress and Occupational Resilience on Contextual Performance*

| Path | *β* | S.E. | *p* | Hypothesis |
|---|---|---|---|---|
| (1) Occupational Stress →Contextual performance | -,02 | ,03 | ,66 | Confirmed |
| (2) Professional Resilience →Contextual performance | ,55 | ,07 | ,00 | Disconfirmed |

Table 5 presents the findings of the model in which perceived occupational stress and occupational resilience variables are included as independent variables and contextual performance as dependent variables. In the first phase, the goodness of fit values of the model were calculated and the relevant values were found as *Cmin/df=2.34; p=.00; CFI=.93; AGFI=.90; TLI=.92; RMSEA=.05; SRMR=.05.* The relevant values meet the criteria sought in the literature (Hair

et al., 2019). As for the standardized path coefficients, the effect of occupational stress on contextual performance was not statistically significant ($\beta$=-.02; $p$=.66). On the contrary, it is understood that the occupational resilience variable has a statistically significant effect on contextual performance ($\beta$=.55; $p$=.00). The variables of occupational stress and professional resilience explain 30% of the variance in the contextual performance variable ($R^2$=.30).

**Table 6**

*Prediction Level of Occupational Stress and Occupational Resilience on Adaptive Performance*

| Path | $\beta$ | S.E. | $p$ | Hypothesis |
|---|---|---|---|---|
| (1) Occupational Stress → Adaptive performance | -,18 | ,02 | ,00 | Confirmed |
| (2) Professional Resilience → Adaptive performance | ,56 | ,04 | ,00 | Disconfirmed |

Table 6 provides the findings regarding the model in which perceived occupational stress and occupational resilience variables are independent and adaptive performance is the dependent variable. The goodness of fit values of the model were calculated and the relevant values were found as *Cmin/df=2.88; p=.00; CFI=.90; AGFI=.86; TLI=.88; RMSEA=.06; SRMR=.07.* The relevant values meet the criteria sought in the literature (Hair et al., 2019). When standardized path coefficients are examined, it is seen that the effects of *occupational stress (β=-.18; p=.00) and professional resilience (β=.56; p=.00)* on adaptive performance are statistically significant. Occupational stress and occupational resilience explain 35% of the variance in adaptive performance ($R^2$=.35).

**Table 7**

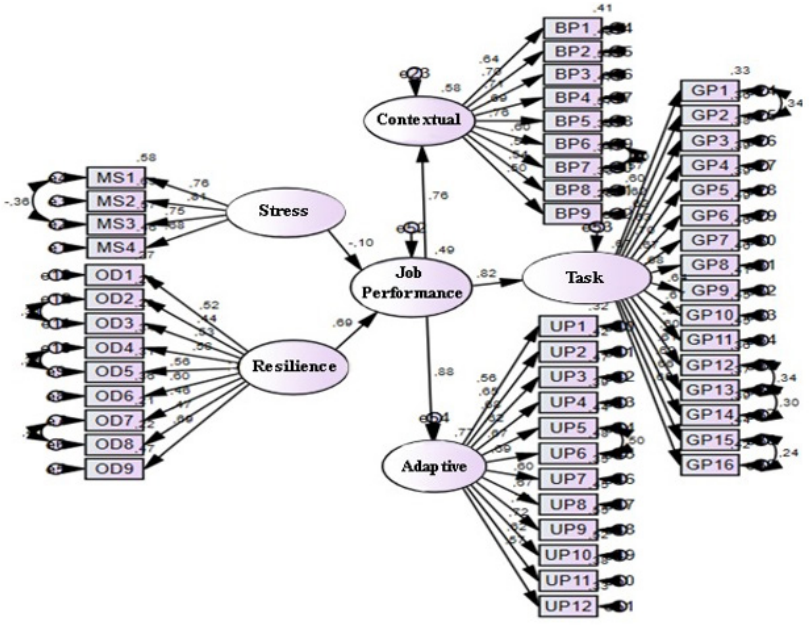
*Prediction Level of Occupational Stress and Occupational Resilience on Job Performance*

| Path | *β* | S.E. | *p* | Hypothesis |
|---|---|---|---|---|
| (1) Occupational Stress →Job Performance | -,10 | ,03 | ,03* | Confirmed |
| (2) Professional Resilience→ Job Performance | ,69 | ,04 | ,00** | Disconfirmed |

Table 7 gives the findings concerning the model in which perceived occupational stress and professional resilience variables are independent variables and job performance is the dependent variable. The goodness of fit values of the model were calculated and the relevant values were *Cmin/df=2.26; p=.00; CFI=.87; AGFI=.80; TLI=.86; RMSEA=.05; SRMR=.06*. The relevant values meet the criteria sought in the literature (Hair et al., 2019). When standardized path coefficients are examined, it is found that occupational stress (*β*=-.10; *p*=.03) and professional resilience (*β*=.69; *p*=.00) have a statistically significant effect on job performance. The variables of ccupational stress and professional resilience explain 49% of the variance in the job performance variable ($R^2$=.49).

**Figure 1**

*Occupational Stress and Occupational Resilience as Predictors of Job Performance*



## Conclusion, Discussion and Recommendations

In the current study, in light of the findings of descriptive analysis on the variables, it was revealed that the teachers' perceived occupational stress levels could be interpreted as moderate, reflecting an overall "undecided" tendency. Based on the perceptions of the participants in the current research, it can be said that teaching profession is a moderately stressful profession. It has also been found that this result correlates with previous studies in the literature (Dilekçi et al., 2025; Şanlı, 2017; Şengür, 2023; Yildirim et al., 2024). Although teaching profession was generally regarded as a low-stress profession in the previous years, this has changed significantly in the last three decades (Asaloei et al., 2020). Today, teaching profession is stated to involve both great responsibility and intense professional stress (Dilekçi et al., 2025; Yildirim et al., 2024). Occupational stress is also a factor that adversely affects both teachers and the quality of education (Klassen & Durksen, 2014). On the other hand, the results of the analyses indicate that teachers' professional resilience levels can be interpreted as moderately high, suggesting that they frequently demonstrate resilience in their professional roles. In this context, it can be deduced that teachers' professional resilience levels are at a high level. This finding is consistent with certain studies in the related literature (Botou et al., 2017; Erduran Tekin & Çayak, 2024; Limon, 2022). However, teaching profession is considered as a risky profession nowadays due to the ever-changing dynamics and increasing responsibilities in education (Clarà, 2017; Zhang, 2021). It is crucial for teachers to be resilient while executing this challenging and risky profession. Teachers' professional resilience is deemed as an indispensable skill for teachers themselves to successfully overcome the problems encountered in compelling and complicated educational conditions (Limon, 2022). As a matter of fact, resilient teachers are those who have the necessary skills to succeed in difficult circumstances, demonstrate mastery of classroom management, build solid relationships with their students, have a positive attitude, and develop as much commitment to their profession as possible (Mansfield et al., 2012; Mansfield et al., 2016). The findings regarding the overall elements and dimensions of the teacher job performance scale are summarized as follows. The findings suggest that teachers consistently fulfill task-related responsibilities, while contextual performance appears to be expressed less frequently. Adaptive performance, on the other hand, tends to be exhibited at a relatively high level, indicating that teachers are largely capable of adjusting

to changing circumstances. Accordingly, it is likely to conclude that the teachers who participated in the research have a high level of job performance. It is also seen that this result is in line with certain studies in the literature (Can and Zafer Güneş, 2023; Esen, 2023). In the current research, this result is considered critical since it can be said that the level of achievement in education largely relies on the quality of teachers' performance. Therefore, teacher job performance affects not only the education and training process but also the outcomes of this process (Mohammadi, 2021).

The first hypothesis of the current study is that teachers' perceived occupational stress significantly predicts their job performance. The findings partially confirm this hypothesis. In the current study, no significant relationship was found between perceived occupational stress and task and contextual performance. These findings suggest that occupational stress may not be a key determinant of teachers' task and contextual performance, indicating that other factors might play a more prominent role in shaping these dimensions of job performance. The fact that there is no significant relationship between these variables may be attributed to more than one reason. Stress might yield various effects on individuals. Some teachers are able to work efficiently under stress whereas some may be adversely affected by stress. Besides, it is thought that such factors as teachers' personal competencies, experiences, supportive environment of the school and working conditions may play a pivotal role among the factors that determine the relationship between occupational stress and task and contextual performance. In the study, it was concluded that there were negative-oriented and statistically significant relationships between occupational stress and adaptive performance and job performance. The relationship between perceived occupational stress and adaptive performance can be evaluated as "low" and the relationship between perceived occupational stress and teacher job performance as "very low". Correspondingly, it is also likely to infer that the decrease in professional stress experienced by teachers can increase their adaptive and work performance, albeit slightly. This finding of the study is consistent with the related literature (Kholis et al., 2024; Nwachukwu, 2024; Yildirim et al., 2024). To cite an example, Kholis et al. (2024) reported that stress experienced by teachers had a very low effect on their performance. In the research by Nwachukwu (2024), it was determined that teachers' stress level negatively affected their job performance.

The second hypothesis of the current research is that teachers' professional resilience significantly predicts their job performance. The research findings have been found to justify this hypothesis. In addition, the relationships between professional resilience and job performance scale and dimensions can be interpreted as "moderate". This finding is consistent with the literature (Chen & Chi-Kin Lee, 2022). In the research conducted by Chen and Chi-Kin Lee (2022), it was unveiled that teachers' professional resilience significantly predicted their job performance. According to the results of the present research, it can be said that the high level of professional resilience of teachers will positively affect their performance. As is known, teacher resilience determines teachers' ability to fulfill their jobs effectively and maintain their commitment to their profession (Zhang, 2021; Zhang & Luo, 2023). Resilient teachers have the ability to focus more on their profession. Teachers with high resilience feel more energetic and fit. This enables teachers to perform more successfully.

The results of the current research offer certain important implications both theoratically and practically. In light of the current research, it was seen that teachers' occupational stress and professional resilience levels predicted their job performance. These results show that it is of importance to minimize the factors that cause occupational stress and strengthen teachers' professional resilience in order to increase their job performance. It is thought that the due diligence of the administrators within educational institutions to create a positive workplace culture in their schools and to build a supportive and collaborative environment among teachers may reduce the teachers' professional stress. Stress management training, in addition, can be provided to teachers. Such topics as stress-coping strategies, breathing exercises and time management can be addressed in these trainings. In addition, arrangements can be made to improve teachers' workplace settings. These arrangements can contribute to the reduction of stress. A balanced distribution of the workload can help reduce the stress caused by overloading. School administrators can contribute to increasing the resilience of teachers by creating a safe working setting in the learning environment, attaching importance to teacher development, strengthening teamwork and cooperation, and providing a strong communication network. Also, providing administrators with access to the materials and technological instruments needed by teachers, motivating them and appraising their achievements can also have a positive effect on teacher resilience. In addition, psychosocial support and similar services can be provided to teachers.

Since the present study adopted quantitative research design, it may be useful to use qualitative and/or mixed methods that provide in-depth information in order to obtain more comprehensive data for further research. In this study, three variables were considered in the structural model tested. In this regard, in future studies, teachers' job performance can be examined through models with different variables. The sample is also limited to teachers in the province of Batman (Türkiye). Large-scale research can be carried out to cover different provinces.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Günümüzde öğretmenler başta sınıf yönetimi, öğrenci davranışları, ani iş talepleri ve sorumluluklar olmak üzere pek çok stres kaynağıyla karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde görevlerin artan karmaşıklığı nedeniyle mesleki stres giderek daha sık görülmektedir (Dilekçi vd., 2025). Mesleki stresin, öğretmenlerin hem iyi oluşlarını hem de iş performanslarını olumsuz yönde etkileyen önemli bir problem olduğu söylenebilir (Bian ve Jiang, 2025). Mesleki stresin yol açtığı sorunlar, öğretmenlerin performansını etkileyerek onların iş başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Asaloei vd., 2020; Yildirim vd., 2024). Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek performans gösterebilmeleri için mesleki streslerinin olmaması önemlidir (Hamid vd., 2015). Okullarda mesleki stres gibi üzerinde durulması gereken bir diğer husus ise öğretmenlerin dayanıklılığıdır. Yoğun iş yükü, duygusal zorluklar ve yetersiz destek gibi çeşitli etkenler öğretmenlerde tükenmişliğe ve mesleki refahın düşmesine neden olabilmektedir (Bian ve Jiang, 2025). Bu durum da öğretmen dayanıklılığını gündeme getirmektedir. Öğretmenin mesleğin zorluklarıyla karşılaştığında pes etmeden öğretmeye devam etme gücü olarak tanımlanan öğretmen dayanıklılığı (Buttler ve Engelbrecht, 2024), öğrencinin akademik açıdan başarısını arttırmak ve öğretim sürecine katkı sağlamak amacıyla öğretmenlerin amaçları ve bağlılıklarını devam ettirmelerini sağlayan güçlü bir unsur olarak da ifade edilebilir (Limon, 2022). Öğretmen dayanıklılığı, eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları stres ve zorluklara karşı direnç gösterebilme yeteneği olarak tüm olumsuzluklara rağmen olumlu sonuçlar elde etmelerini sağladığı için eğitim örgütlerinde büyük bir öneme sahiptir (Clarà, 2017). Çünkü dayanıklı öğretmenler, zorluklarla karşılaşsalar bile etkili bir öğrenme ortamı oluşturmayı ve sürdürmeyi devam ettirirler (Ebersöhn, 2014). Öğretmenler iş hayatında yüksek bir dayanıklılık

sergilediklerinde iş performanslarının daha iyi olması beklenmektedir (Fonte vd., 2021). Chen ve Chi-Kin Lee (2022) çalışmalarında öğretmen dayanıklılığının öğretmen iş performansını olumlu etkilediğini saptamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki stres ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin onların iş performanslarını yordama gücünü ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmada iki hipotez oluşturulmuştur. Araştırmanın hipotezleri:

H1: *Öğretmenlerin algıladıkları mesleki stresleri iş performanslarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

H2: *Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları iş performanslarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

## Yöntem

Bu araştırma; öğretmenlerin mesleki stres, mesleki dayanıklılık ve iş performansı (görev, bağlamsal, uyumsal) düzeylerini ortaya koymakta ve ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri irdelemektedir. Bu bağlamda araştırmada betimsel (Fraenkel ve Wallen, 2006) ve ilişkisel (yordayıcı) tarama (Mertens, 2010) olmak üzere iki farklı desenden faydalanılmıştır.

Araştırmanın evreni Batman ili (Türkiye) genelinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 9144 öğretmenden; örneklemi ise söz konusu evrenden uygun örnekleme (Mertens, 2010) yöntemi ile ulaşılan 512 öğretmenden oluşmaktadır. Veri analizinden önce veri setinin dağılımı kontrol edilmiş ve normal dağılım varsayımının karşılanmadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle; uç değerler kutu grafiği yöntemi ile belirlenmiş ve 14 katılımcıya ait veri analiz dışı tutulmuştur. Krejcie ve Morgan (1970) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü tablosu göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan katılımcı sayısının evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Veri toplama aracı dört bölüm içermektedir. Birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik soruların yer aldığı "Demografik Bilgi Formu" yer almaktadır. Demografik bilgi formunda yer alan sorular katılımcıların cinsiyet, öğrenim düzeyi ve görev yaptığı okul düzeyini belirlemeye yöneliktir. İkinci bölümde "Öğretmen İş Performansı Ölçeği" (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020), üçüncü bölümde "Algılanan Mesleki Stres Ölçeği" (Yıldırım vd., 2024) ve son bölümde "Öğretmen Mesleki Dayanıklılık Ölçeği" (Limon, 2022) yer almaktadır.

Araştırma verisi SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik programları aracılığı ile analiz edilmiştir. İlk olarak veri seti, kayıp veri açısından kontrol edilmiş ve kayıp veri olmadığı belirlenmiştir. İkinci adımda veri setinin dağılımı çarpıklık-basıklık katsayıları aracılığı ile incelenmiştir. Veri seti bütün araştırma değişkenleri açısından normal dağılım varsayımını karşılamıştır. Bu bulgudan hareketle; parametrik testlerden yararlanılmış olup betimsel analizler kapsamında aritmetik ortalamalar ve standart sapması, değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri belirlemek amacıyla ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Araştırmada algılanan mesleki stres ve öğretmen mesleki dayanıklılık değişkenlerinin iş performansı (görev, bağlamsal, uyumsal) üzerindeki yordayıcılığını test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki streslerinin, mesleki dayanıklılıklarının ve iş performanslarının düzeylerini ve öğretmenlerin mesleki stres ve dayanıklılıklarının iş performanslarını yordama gücünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Alanyazını temelinde oluşturulan hipotezler yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir.

Araştırma hipotezlerinden önce araştırmada yer alan değişkenlerle ilgili betimsel analiz sonuçları sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki strese yönelik algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{x}$=3,17 düzeyinde olduğu ve bunun "kararsızım" şeklinde yorumlanabileceği belirtilebilir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkla ilgili görüşlerinin aritmetik ortalamasının $\bar{x}$=3,87 düzeyinde olduğu ve bunun "sık sık" şeklinde yorumlanabileceği söylenebilir. Araştırmada öğretmen iş performansı ölçeği görev performansı boyutunda öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}$=4,38) "her zaman" bağlamsal performans boyutunda ($\bar{x}$=3,88) "bazen" ve uyumsal performans boyutunda ($\bar{x}$=4,18) "çoğunlukla" şeklinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenler iş performansı ölçeği genelinde ise ($\bar{x}$=4,19) "çoğunlukla" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin algıladıkları mesleki stres ile görev performansı ve bağlamsal performans arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte algılanan mesleki stres ile uyumsal performans ve öğretmen iş performansı arasındaki ilişkiler negatif yönlü

ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Algılanan mesleki stres ile uyumsal performans arasındaki ilişki "düşük" ve öğretmen iş performansı arasındaki ilişki "çok düşük" düzeyli olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları ile görev performansı, bağlamsal performans, uyumsal performans ve öğretmen iş performansı arasındaki ilişkilerin tamamı pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca mesleki dayanıklılık ile iş performansı ölçeği ve boyutları arasındaki ilişkiler "orta" düzeyli olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın birinci hipotezi, öğretmenlerin algıladıkları mesleki streslerinin iş performanslarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Elde edilen bulgular söz konusu hipotezi kısmen doğrular niteliktedir. Algılanan mesleki stres ile görev ve bağlamsal performans arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak mesleki stres ile uyumsal performans ve iş performansı arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan mesleki stres ile uyumsal performans arasındaki ilişki "düşük" ve öğretmen iş performansı arasındaki ilişki "çok düşük" düzeyli olarak değerlendirilebilir. Araştırmada algılanan mesleki stresin uyumsal performansı ve iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci hipotezi, öğretmenlerin mesleki dayanıklılıklarının iş performanslarını anlamlı bir biçimde yordadığı yönündedir. Elde edilen bulgular söz konusu hipotezi doğrular niteliktedir. Öğretmenlerin mesleki dayanıklılıkları ile görev performansı, bağlamsal performans, uyumsal performans ve öğretmen iş performansı arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca mesleki dayanıklılık ile iş performansı ölçeği ve boyutları arasındaki ilişkiler "orta" düzeyli olarak yorumlanabilir. Araştırmada mesleki dayanıklılığın görev, bağlamsal, uyumsal ve iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür.

Bu araştırmanın sonuçları hem teori hem de uygulama açısından bazı önemli çıkarımlar sunmaktadır. Mevcut araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki stres ve mesleki dayanıklılık düzeylerinin iş performanslarını yordadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin iş performanslarını artırmak için mesleki stresi oluşturan faktörlerin minimize edilmesinin ve mesleki dayanıklılıklarının güçlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim kurumu yöneticilerinin okullarında pozitif çalışma kültürü oluşturmaya, öğretmenler arasında destekleyici ve iş birlikçi bir ortam oluşturmaya özen göstermelerinin

öğretmenlerin mesleki streslerini azaltabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere stres yönetimi eğitimi sunulabilir. Bu eğitimlerde stresle başa çıkma stratejileri, nefes egzersizleri ve zaman yönetimi gibi konular ele alınabilir. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirmeye yönelik düzenlemeler yapılabilir. Bu düzenlemeler stresin azalmasına katkı sağlayabilir. İş yükünün dengeli bir şekilde dağıtılması, aşırı yüklenmeden kaynaklanan stresi azaltmaya yardımcı olabilir. Okul yöneticileri öğrenme ortamında güvenli bir çalışma ortamı oluşturmak, öğretmen gelişimlerine önem vermek, takım çalışmasını ve iş birliğini güçlendirmek, güçlü bir iletişim ağı sunarak öğretmenlerin dayanıklılığını arttırmaya katkıda bulunabilir. Aynı zamanda yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu materyal ve teknolojik araçlara erişmeyi sağlaması, öğretmenleri motive etmesi ve onların başarılarını takdir etmesi de öğretmen dayanıklılığına olumlu yönde etki edebilir. Bununla birlikte öğretmenlere psikososyal destek ve benzeri hizmetler de sunulabilir.

Mevcut araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Gelecek çalışmalarda daha kapsamlı verilere ulaşmak amacıyla derinlemesine bilgi sağlayan nitel ve/veya karma yöntemlerin kullanılması faydalı olabilir. Bu araştırmada test edilen yapısal modelde üç değişken ele alınmıştır. Bu doğrultuda gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin iş performansı, farklı değişkenlerin yer aldığı modellerle test edilebilir. Örneklem Batman ilindeki öğretmenlerle sınırlıdır. Farklı illerleri kapsayacak geniş ölçekli benzer araştırmalar yürütülebilir.

**Author Contribution:** This study was derived from the first author's master's thesis, which was completed under the supervision of the second author.

**Conflict of Interest:** There is no conflict of interest between the authors in this study.

**Ethical Statement:** The authors hereby declare that the present study has been conducted in full compliance with the principles outlined in the Directive on Scientific Research and Publication Ethics of the Council of Higher Education. No actions involving violations of research or publication ethics have been undertaken. Furthermore, it is affirmed that all authors have contributed to the study, that no conflict of interest exists among the authors, and that all responsibility for potential ethical breaches lies solely with the authors.

**Ethical Permission:** In order to collect data within the scope of the research, the necessary permission was obtained from Batman University Ethics Committee with the decision dated 05.09.2024 and numbered 2024/06-03.

**Finance:** The authors declare that no financial support or sponsorship was received from any individual or institution for the conduct of this research.

**Copyright:** The authors hereby irrevocably transfer all copyright ownership of the submitted manuscript to the editorial board of the journal. No financial compensation is requested in return for this transfer. The authors fully acknowledge and accept all terms and conditions set forth by the journal regarding copyright and publication rights.

**Data Availability Statement:** The datasets generated and analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.

**Use of Artificial Intelligence for Writing Assistance:** The authors certify that no generative artificial intelligence technologies or language models were utilized in the drafting, editing, or revision of this manuscript.

## References

Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education, 82*, 117-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012

Asaloei, S. I., Wolomasi, A. K., & Werang, B. R. (2020). Work-related stress and performance among primary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(2), 352-358. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i2.20335

Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2047-2065. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450

Baard, S. K., Rench, T. A., & Kozlowski, S. W. J. (2013). Performance adaptation: A theoretical integration and review. *Journal of Management*, *40*(1), 48-99. https://doi.org/10.1177/0149206313488210

Barnova, S., Gabrhelová, G., Krásna, S., Hasajová, L., & Barna, D. (2023). Teacher resilience and coping with teacher stress in vocational schools. *Societies, 13*,204. https://doi.org/10.3390/soc13090204

Bian, H., & Jiang, H. (2025). Alleviating occupational stress in Chinese junior high school teachers: The role of mindfulness-based interventions. *Frontiers in Psychology, 16*,1479507. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1479507

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118619179

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. N. Schmitt and W. Borman (Eds.), in *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). JosseyBass Publishers.

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology, 8*(1), 131-159. https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009

Buttler, T., & Engelbrecht, A. (2024). Teacher occupational resilience: Reimagining the occupation of teaching. In K. MacKinnon (Ed.), *Transformative change through educational leadership: stories, models, and wonderings*. Canadian Scholars.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *4*(2), 207-239.

Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 687-732). Consulting Psychologists Press.

Can, S. ve Zafer-Güneş, D. (2023). Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerinin iş performansına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi, 52*(240), 2663-2680. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1178130

Charbonnier-Voirin, A., & Roussel, P. (2012). Adaptive performance: A new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, *29*(3), 280-293. https://doi.org/10.1002/cjas.232

Chen, J., & Chi-Kin Lee, J. (2022). Teacher resilience matters: A buffering and boosting effect between job driving factors and their well-being and job performance. *Teachers and Teaching, 28*(7), 890-907. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2116574

Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, *64*(1), 89-136. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x

Chu, W., & Liu, H. (2022). A mixed-methods study on senior high school EFL teacher resilience in China. *Educational Psychology, 13*,865599. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865599

Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education, 63*, 82-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010.

Çalışkan, A., & Köroğlu, E. Ö. (2022). Job performance, task performance, contextual performance: Development and validation of a new scale. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *8*, 180-201. https://doi.org/10.29131/uiibd.1201880

Çiçek, İ., Sipahioğlu, M., & Dilekçi, Ü. (2025). The mediating role of occupational self-efficacy and resilience in the relationship between occupational stress and subjective well-being in teachers: Validation of the Turkish version of the Teacher Occupational Self-Efficacy-Short Form. *Psychology in the Schools*, 1-32. https://doi.org/10.1002/pits.70073

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *8*(1), 1-44. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000

Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times.* Routledge Press. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Díaz-Vilela, L. F., Delgado Rodríguez, N., Isla-Díaz, R., Díaz-Cabrera, D., Hernández-Fernaud, E., & Rosales-Sánchez, C. (2015). Relationships between contextual and task performance and interrater agreement: Are there any? *Plosone, 10*(10), e0139898. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0139898

Dilekçi, Ü., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). İş performansının bir boyutu olarak uyumsal performans: Kuramsal bir çerçeve. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53*(1), 301-328. https://doi.org/10.30964/auebfd.560443

Dilekçi, Ü., Kaya, A., & Çiçek, İ. (2025). Occupational stress, burnout, and change fatigue as predictors of quiet quitting among teachers. *Acta Psychologica, 254*,104812. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104812

Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching, 20*(5), 568-594. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937960

Ekinci, S. (2018). *Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Erduran Tekin, Ö., & Çayak, S.(2024). Examining the relationship between teachers' patience levels and professional resilience. *International Journal of Academic Studies in Technology and Education (IJASTE), 2*(1), 22-39.https://doi.org/10.55549/ijaste.25

Esen, D. (2023). Hizmetkâr liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde öğretmen özerkliğinin aracılık rolü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 14*(27), 55-86. https://doi.org/10.58689/eibd.1245874

Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss*. Sage Publications.

Fonte, R. J., Yazon, A., Tan, C., Buenvinida, L., & Bandoy, M. (2021). Distance learning delivery modalities implementation, resilience quotient and work performance of teachers: A correlational study in the Philippines. *IJTAESE, 3*(2), 171-181. https://doi.org/10.31098/ijtaese.v3i2.684

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. Pearson.

Hamid, Z., Bisschoff, C., & Botha, C. (2015). Work stress and its influence on the work performance of Swaziland teachers in the Swaziland school education system. *Journal of Psychology, 6*(2), 142-157. https://doi.org/10.1080/09764224.2015.11885532

Hasan, A. (2014). A study of occupational stress of primary school teachers. *Educationia Confab, 3*(4), 11-19.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Kaur, H. (2017). A study of teacher effectiveness in relation to occupational stress and life satisfaction among teacher educators. *International Journal Advances in Social Science and Humanities, 5*(8), 1-9.

Kholis, N., Rohma, H., & Maesaroh, I. (2024). Work stress, work environment and teacher performance in Islamic high schools. *International Journal of Scientific Research and Management, 12*(4), 6112-6123. https://doi.org/10.18535/ijsrm/v12i04.em06

Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction, 33*, 158-169. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003

Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., de Vet, H. C. W., & van der Beek, A. J. (2011). Conceptual frameworks of individual work performance: A systematic review. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53*(8), 856-866. https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e318226a763

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*(3), 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Lester, P. E., Inman, D., & Bishop, L. (2014). *Handbook of tests and measurement in education and the social sciences.* Rowman & Littlefield. https://doi.org/10.5771/9781610484312

Li, L., Deeprasert, J., & Kanchanapoom, K. (2025). Unveiling the factors shaping teacher job performance: Exploring the interplay of personality traits, perceived organizational support, self-efficacy, and job satisfaction. *BMC Psychology*, *13*,14. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02324-1

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*,1185079. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079

Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayanıklılık kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 51*(236), 3253-3274. https://doi.org/10.37669/milliegitim.953186

Limon, İ., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level. *Journal of Theoretical Educational Science, 13*(3), 564-590. http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.642340

Liu, H., & Chu, W. (2022). Exploring EFL teacher resilience in the Chinese context. *System, 105*,102752. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102752

Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 6*(2), 33-45. https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033M

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77-87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*, 357-367. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001

Marcatto, F., Di Blas, L., Luis, O., Festa, S., & Ferrante, D. (2022). The perceived occupational stress scale: A brief tool for measuring workers' perceptions of stress at work. *European Journal of Psychological Assessment, 38*, 293-306. https://doi:10.1027/1015-5759/a000677

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology* (3rd Edition). Sage Publications.

Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation.* Sage Publications.

Mohammadi, M. (2021). Dimensions of teacher performance evaluation by students in higher education. *Shanlax International Journal of Education, 9*(2), 18-25. https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3673

Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance*, *10*(2), 71-83. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_1

Näswall, K., Malinen, S., Kuntz, J., & Hodliffe, M. (2019). Employee resilience: Development and validation of a measure. *Journal of Managerial Psychology, 34*(5), 353-367. https://doi:10.1108/JMP-02-2018-0102

Nor, N. (2020). Occupational stress, job satisfaction and job performance among teachers: A research framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(5), 919-924. https://doi.org/10.6007/ijarbss/v10-i5/7323

Nwachukwu, K. (2024). Psychosocial variables and job performance among secondary school teachers in rivers state. *Canada Journal of Education Research, 9*(2), 1-22.

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Education and Training Policy, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9789264018044-en

OECD (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 281-300. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6

Papazis, F., Avramidis, E., & Bacopoulou, F. (2023). Greek teachers' resilience levels during the covid-19 pandemic lockdown and its association with attitudes towards emergency remote teaching and perceived stress. *Psychology in the Schools, 60*(5), 1459-1476. https://doi.org/10.1002/pits.22709

Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, *85*(4), 612-624. https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315749105

Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9789351507741

Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(61), 385-396. https://doi.org/10.17755/esosder.304681

Şengür, D. (2024). Öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of History School, 16*(66), 1886-1905. https://doi.org/10.29228/joh.71833

Yıldırım, M., Dilekçi, Ü., Marcatto, F., & Gómez-Salgado, J. (2024). Validation of a Turkish translation of the perceived occupational stress scale and measurement invariance across Turkish and Italian workers. *Risk Management and Healthcare Policy, 17*, 261-268. https://doi.org/10.2147/RMHP.S437312

Yildirim, M., Dilekçi, Ü., & Manap, A. (2024). Mediating roles of meaning in life and psychological flexibility in the relationships between occupational stress and job satisfaction, job performance, and psychological distress in teachers. *Frontiers in Psychology, 15*,1349726. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349726

Yonghong, C., & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, *1*, 29-39. https://doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x

Zhang, M. (2021). EFL/ESL teacher's resilience, academic buoyancy, care, and their impact on students' engagement: A theoretical review. *Frontiers in Psychology, 12*,731859. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731859

Zhang, S., & Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, *14*,1179984. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1179984

Zhao, W., Liao, X., & Li, Q. (2021). The relationship between teacher job stress and burnout: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, *12*,784243. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243

# Öğretmenlik Mesleğinde Yükselmenin Okul İklimi ve Öğretmen Performansı Açısından Analizi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Serdar BOZAN[1], Sevim ÖZTÜRK[2]**

1. Öğretim Görevlisi Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, serdarbozan@artuklu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1677-4727

2 Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sevim.ozturk@inonu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1436-103X

Gönderilme Tarihi: 08.10.2024 Kabul Tarihi: 22.04.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1563704

**Atıf:** "Bozan, S., & Öztürk, S. (2025). Öğretmenlik mesleğinde yükselmenin okul iklimi ve öğretmen performansı açısından analizi. *Millî Eğitim, 54*(248), 1905-1950. DOI: 10.37669/milliegitim.1563704"

***Öz***

*Bu araştırmada amaç, öğretmenlik mesleğinde yükselmenin okul iklimi ve öğretmen performansı açısından değerlendirilmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini Mardin ili ve ilçelerinde bulunan her kademe ve türdeki kamu okulları oluştururken, örneklemini bu kurumlarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında çalışmakta olan 134 okul yöneticisi ve 961 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafınca geliştirilen üç ölçek ile toplanmıştır. Çalışma ile meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin görüşler "orta düzeyde katılıyorum", kariyer basamaklarının oluşturduğu okul iklimine ilişkin görüşler "az katılıyorum", kariyer basamaklarında yükselen öğretmen performansına ilişkin görüşler "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde tespit edilmiştir. Meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin katılımcı görüşlerinin kariyer elde etme yöntemi, cinsiyet, öğrenim durumu, görev ünvanı, kariyer ünvanı değişkenleri açısından anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin katılımcı algıları okul iklimi algıları arasında pozitif yönde ve "orta düzeyde" anlamlı bir ilişki görülürken, meslekte yükselme düzenlemesi algıları ile öğretmen performansı algıları arasında da pozitif yönde ve "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Meslekte yükselme düzenlemesinin hem okul ikliminin hem de öğretmen performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, meslekte yükselme düzenlemesinin okul iklimi ve öğretmen performansı açısından önemli bir uygulama olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak, kariyer basamaklarında ilerlemenin sınava dayalı olmaktan ziyade mesleki ve kişisel gelişmeye dayalı eğitimler şeklinde gerçekleştirilmesi ve kariyer basamaklarında yer alan ünvanlara göre özlük haklarının geliştirilmesi gerekli görülmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *meslekte yükselme, kariyer basamağı, okul iklimi, öğretmen performansı*

*Bu çalışma, Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK danışmanlığında, Serdar BOZAN tarafından hazırlanan "Öğretmenlik mesleğinde yükselme ve eğitim sistemine yansımalarının okul iklimi ve öğretmen performansı açısından analizi" isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

# Analysis of Career Advancement in Teaching Profession in Terms of School Climate and Teacher Performance

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*The aim of this study is to evaluate the promotion in the teaching profession in terms of school climate and teacher performance. The research was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research methods. The population of the research consists of public schools of all levels and types in the province and districts of Mardin; the sample consists of 134 school administrators and 961 teachers working in these institutions during the 2022-2023 academic year. Criterion sampling and maximum variation sampling methods were used in determining the sample. The data related to the research were collected with three scales developed by the researcher. Opinions on the promotion regulation in the profession were found to be "moderately agree"; opinions on the school climate created by career steps were found to be "slightly agree"; and opinions on the performance of teachers promoted in career steps were found to be "moderately agree". It was determined that participants' views on the promotion regulation in the profession differed significantly in terms of the method of obtaining a career, gender, educational status, job title, and career title variables. While there was a positive and "moderate" significant relationship between participants' perceptions of the promotion regulation in the profession and their perceptions of the school climate, there was also a positive and "moderate" significant relationship between their perceptions of the promotion regulation and teacher performance. It was found that the promotion regulation in the profession is a significant predictor of both the school climate and teacher performance. At the end of the research, it was seen that the promotion regulation in the profession is an important practice in terms of school climate and teacher performance. Based on this finding, it is deemed necessary to implement the advancement in career steps in the form of training based on professional and personal development rather than being exam-based, and to improve the personal rights according to the titles in the career steps.*

***Keywords:*** *career advancement, career step, school climate, teacher performance*

## Giriş

İnsanların bir amaca yönelik olarak inşa edip farklı yapılarda farklı olarak ifade ettiği "meslek", insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Kavram Türk Dil Kurumu sözlüğünde "Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş; uğraş; öğreti..." (TDK, 2023) olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde, bir işin meslek şeklinde ifade edilebilmesi için üç temel unsurun gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu unsurlar amaç, bilgi ve uygulamadır (Demirdöven, 2011). "İnsanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında

para kazanmak için yapılıyor ” olması; mesleğin amaç unsurunu, “belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı” olması; mesleğin bilgi unsurunu, “kurallarla belirlenmiş iş” şeklinde yapılması ise mesleğin uygulama unsurunu tanımlamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin geçmişi hakkında kayıtlarda çok kesin bilgilere rastlanmamakla birlikte öğretmenliğin insanlık tarihi kadar eski bir iş olduğu (Oktay, 1991) belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşması ve yaygınlaşması 19.yy'a dayanır. Öğretmenlik mesleğinin, Selçuklu Devleti Dönemi’nde mektep-medrese yapılanması içerisinde muallim ve müderrislerce üstlenilen bir iş olarak ortaya çıktığı görülürken, Osmanlı Devleti Dönemi’nde 1848 yılında ilk defa bir muallim mektebi açılarak öğretmen yetiştirilmeye başlanmış, Cumhuriyet Dönemi’nde ise hem yasal zemin hem de formel yetiştirmeyle modern anlamda kurumsallaşmaya başlamıştır (Ergün, 1987).

Osmanlı Devleti Dönemi’nde 1869 tarihinde yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin bazı maddeleri değiştirilerek oluşturulan “Maarif Salnamesi (1898-1899)” nde “meslekte aslolan muallimliktir.” ibaresi, Cumhuriyet Dönemi’nde de devam ettirilerek, 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” un 12. maddesinde yine “Maarif hizmetinde asıl olan muallimliktir.” hükmü ile yer almıştır (Akyüz, 2001). Daha sonra 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” nun 43. maddesinde öğretmenlik “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanarak öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu ve eğitim sistemindeki diğer görevlerin de kaynağını teşkil ettiği belirtilmektedir.

Türk eğitim sisteminde uzunca bir süre öğretmenlik mesleğinde herhangi bir yükselmenin olmadığı, ancak bu alanda yöneticilik ve denetçilik işini yürütecekler için öğretmenlik mesleğinin esas alındığı ve bu görevlerin öğretmenlik üzerine inşa edildiği görülmektedir. 1973 yılından 1982 yılına kadar uygulamalar bu şekilde devam ederken, 1982 yılında gerçekleştirilen 11. Millî Eğitim Şurası’nda ilk defa, öğretmen yetiştirmede uzmanlaşmaya gidilmesi ayrıntılı olarak ele alınarak sistemde; eğitim yöneticisi, eğitim müfettişi, eğitim planlaması, eğitimde rehberlik, eğitimde program geliştirme, özel eğitim alanı, eğitim teknolojisi, beslenme eğitimi, halk eğitimi, eğitimde ölçme, değerlendirme ve yöneltme gibi 12 uzmanlık alanı belirlenmiştir. Bu uygulama ile her ne kadar

öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması hedeflense de, uzman olarak bu uygulamada görev alacakların öğretmen ve yöneticiler dışında kalan ve eğitim bilimleri alanında yetişmiş kişiler olacağı vurgulanmıştır (Küçüker, 2000). Bu şura ile başlayan meslekte uzmanlaşma uygulaması 12. Millî Eğitim Şurası'nda da ele alınarak devam ettirilmiş, 1993 yılında gerçekleştirilen 14. Millî Eğitim Şurası'nda ise eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselmenin öncelenerek yetkilerinin arttırılması gerektiği önerilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin, 2005 yılına kadar devlet memurluğu kariyer anlayışına uygun olarak geleneksel şekilde yürütüldüğü görülmektedir. 2005 yılında yayımlanan "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" ile yeni bir kariyer anlayışının inşa edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu anlayışın deneyim kazanarak uzmanlaşma ve buna bağlı olarak (Erdoğmuş, 2003) hiyerarşide yatay düzlemde ilerleme şeklinde tanımlanan yatay kariyer (Suvacı, 2020) anlayışı olduğu söylenebilir. Yatay kariyer anlayışının, dikey kariyerde hâkim olan biçimsel otoriteden ziyade mesleki uzmanlık ve buna bağlı gelişen saygınlıkla ilgili olduğu görülmektedir (Erdoğmuş, 2003). Bu anlayışta uzmanlaşmaya bağlı sorumluluk ve görevde artış meydana gelirken hiyerarşide üst basamaklara yükselme şeklinde tanımlanan dikey kariyer gerçekleşmez (Suvacı, 2020). Bu açıdan öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları uygulaması yatay kariyer, üst yöneticilik (şube müdürlüğü, ilçe millî eğitim müdürlüğü…) ünvanları dikey kariyer olarak tanımlanabilir. Her ne kadar öğretmenlik mesleğinde yatay kariyer anlayışı inşa edilmeye çalışılsa da Anayasa Mahkemesi'nin 21.05.2008 gün ve 2008/107 sayılı kararı ile anılan Kanun'un, bazı hükümlerinin Anayasa'ya aykırı bulunarak iptal edilmiş olması (Cımbız ve Küçüker, 2015) nedeniyle uygulamanın 2021 yılına kadar sadece bir kez uygulandığı ve bu uzun bir süreçte herhangi bir uygulamanın gerçekleştirilmediği görülmektedir.

2010 yılında gerçekleştirilen 18. Millî Eğitim Şurası'nda öğretmenlik kariyer basamakları yeniden ele alınarak kariyer elde etme koşulları belirlenmiş ve bu kariyerlere göre ücret artışının sağlanması önerilmiştir. 2021 yılında çıkarılan "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ve buna dayalı olarak 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği" ile öğretmenlik kariyer basamakları; öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olmak üzere üç statüden oluşturulmuştur. Böylece öğretmenlik mesleğinde yatay kariyer yolu tekrar açılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olarak inşa edilmesi, bir yandan toplumsal saygınlık, yetki artışı ve ücret artışı gibi öğretmenin farklı ihtiyaçlarını karşılamada bir araç görevi üstlenirken bir yandan da süreç içerisinde alınan eğitimlerle öğretmen gelişimini sağlamaktadır. Bu yararlar bağlamında öğretmenlik mesleğinin kişisel ve mesleki gelişime bağlı kariyer mesleği şeklinde inşası, bir keyfiyetten ziyade bir zorunluluk şeklinde yorumlanabilir. Böyle bir yapının inşa edilmemesi ise göreve yeni başlayan bir öğretmen ile meslek hayatının sonuna gelmiş bir öğretmen arasındaki bilgi birikimi, deneyim ve mesleki gelişim gibi unsurların göz ardı edilerek iki öğretmenin aynı şekilde algılanmasına neden olabilir. Bu durum deneyimli öğretmende başta motivasyon kaybı, mesleki bağlılık gibi birçok hususta olumsuz bir şekilde etki yaratabilir. Kariyer basamaklarının inşasının bir zorunluluk olarak görülmesi yanında dikkat edilmesi gereken önemli bir husus da, bu inşanın kişi ve okul yapısı açısından olumsuz yansımalarının olabileceğidir. İyi inşa edilmemiş bir uygulamanın öğretmenler arasında hiyerarşik bir yapıya dönüşebileceği ve çatışmalar oluşturabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Çobanoğlu ve İlkin, 2023; Kaplan ve Gülcan, 2023; Keskin ve Gediz, 2024; Pınar ve Dönel Akgül, 2023).

Örgütlerin amaçlarına ulaşmasında çalışanın performansı önemli bir etkendir. Eğitim örgütlerinde de hedeflenen amaçlara ulaşmada en önemli unsur öğretmen performansıdır (Fitria, 2018). Öğretmen performansı; öğretmenin mesleki bilgi ve becerisi ile kişilik özellikleri ve bunun yanında örgüt iklimine bağlıdır (Ashton ve Crocker, 1987; Darling ve Hammond, 2000; Darling-Hammond vd.,2009; Ferguson ve Womack, 1993, Sincer, 2021; Usop vd., 2013). Öğretmen performansının en önemli belirleyicilerinden biri öğretmen yeterlilikleridir. Bu yeterlikler 2017 yılında yayımlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" metninde üç temel yeterlik alanı, 11 yeterlik ve 65 yeterlik göstergesinden oluşmaktadır. Buna göre öğretmenin "mesleki bilgisi", "alan uzmanlığı" ile "tutum ve değerleri" temel yeterlik alanları olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarının meslek hayatı boyunca mesleki gelişim faaliyetleri ile sağlanması ve bu faaliyetlere katılımda teşvik için çeşitli uygulamaların gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir (Maya ve Taştekin, 2018). Bu açıdan kariyer basamakları uygulamasının bu yeterlik alanlarına en büyük katkısı, her kariyer basamağında aldığı eğitimlerle öğretmenin mesleki gelişime katkıda bulunarak bunu tüm meslek hayatı boyunca sürdürebilmesidir.

Öğretmen performansının diğer bir belirleyicisi ise örgüt iklimidir. Örgüt iklimi, dolayısıyla okul iklimi; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin kısaca okulun tüm paydaşlarının doğrudan veya dolaylı etkileşimi ile oluşur. Bu etkileşim sonunda oluşan iklim, örgüt üyelerini hem duygusal hem de performans açısından etkiler. Örgüt iklimi, örgütün bileşenlerinde sosyal, duygusal ve fiziksel anlamda bir güven duygusu oluştururken aynı zamanda hem okul içi hem de okul dışı katılımcıların davranışlarını etkileyerek ortak norm, değer, beklenti ve tutumların oluşmasını sağlar. Böylece örgüt veya okul için bir kişilik ortaya çıkmış olur (Cohen vd., 2009; Hoy ve Miskel, 2012).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve özlük haklarının iyileştirilmesi gerekçesi ile ortaya konan öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenlik mesleğinde yükselmeye ilişkin getireceği yeniliklerin eğitim sistemine ve eğitim sistemi içerisinde yer alan farklı değişkenlere (toplumsal saygınlık, mesleki yeterlilik, özlük hakları, öğretmen performansı, okul iklimi…) etkilerinin olacağını söylemek mümkündür. Bu açıdan yapısal boyutta okul iklimine, işlevsel boyutta öğretmen performansına olumlu veya olumsuz bir etki yaratıp yaratmayacağının izlenmesi ve araştırılması önem arz etmektedir. Zira literatürde, öğretmenlik mesleğinde yükselme sonucu oluşacak hiyerarşinin, okul içi paydaşları etkilediği ve oluşan yapıdan paydaşların etkilendiği yönünde araştırma bulguları yer almaktadır (Çalık ve Kurt, 2010). Ayrıca alan yazınında kariyer basamakları uygulamasına ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun uygulamaya ilişkin görüşlerle sınırlı olmasının (Boydak ve Kaya, 2009; Çobanoğlu ve İlkin, 2023; Demir, 2011; Gülden ve Kaplan, 2023; Gündoğdu ve Kızıltaş, 2008; Kaplan ve Gülcan, 2020; Keskin ve Gedik, 2024; Özdemir vd., 2023; Pınar ve Dönel Akgül, 2023; Tokgöz ve Tokgöz, 2022; Ural, 2007), araştırmanın eğitim sistemi içerisinde yer alan farklı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından da önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışma ile öğretmenlik mesleğinde yükselmenin okul iklimi ve öğretmen performansı açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç, aşağıdaki sorular bağlamında araştırılmaktadır:

1. Yönetici ve öğretmenlerin meslekte yükselme düzenlemesine, kariyer ünvanı alan öğretmenin performansına ve kariyer düzenlemesinin etkilediği okul iklimine ilişkin görüş ve algıları ne düzeydedir? Bu algı; cinsiyet, mesleki kıdem, görev ünvanı, öğrenim durumu, görev yapılan eğitim kademesi, kariyer ünvanı, kariyer ünvanı elde etme yöntemi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

2. Yönetici ve öğretmenlerin, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algıları ile öğretmen performansı ve okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Meslekte yükselme düzenlemesi, öğretmen performansını ve okul iklimini yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmenlik mesleğinde yükselmenin okul iklimi ve öğretmen performansı açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem, iki ve daha fazla değişken arasında ilişkinin varlığını ve ilişki bulunması hâlinde bu ilişkinin düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2009).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Mardin ili ve ilçelerinde bulunan her kademe ve türdeki kamu okulları oluştururken örneklemini, bu kurumlarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında çalışmakta olan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya 134 okul yöneticisi ve 961 öğretmen olmak üzere toplam 1095 kişi alınmıştır.

Araştırmada ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ile kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlerin araştırmaya alınması sağlanırken maksimum çeşitlilik yöntemi ile de il genelinde bulunan bütün okullardan bir çeşitlemeye gidilmesi hedeflenmiştir. Ölçüt örneklemede amaç; örneklemin evren içinden ve probleme yönelik olarak belirlenen ölçütlere sahip kişi, nesne, olay veya durumlardan bir araya getirilmesidir (Büyüköztürk, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleminde ise amaç, katılımcıların çeşitliliğini en yüksek seviyede ortaya koymak ve çeşitlilik görülen durumlar arasında benzer olguların ortaya konmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

| Demografik Değişkenler | | N | % | Toplam N | Toplam % |
|---|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Erkek | 600 | 54,8 | 1095 | 100 |
| | Kadın | 495 | 45,2 | | |
| Öğrenim Durumu | Lisansüstü | 181 | 16,5 | 1095 | 100 |
| | Lisans | 914 | 83,5 | | |
| Mesleki Kıdem Yılı | 0-5 | 309 | 28,2 | 1095 | 100 |
| | 6-10 yıl | 302 | 27,6 | | |
| | 11-15 yıl | 206 | 18,8 | | |
| | 16-20 yıl | 157 | 14,3 | | |
| | 21 ve üstü | 121 | 11,1 | | |
| Görev Ünvanı | Öğretmen | 961 | 87,7 | 1095 | 100 |
| | Müdür Yrd. | 87 | 8 | | |
| | Müdür | 47 | 4,3 | | |
| Eğitim Kademesi | Okulöncesi | 68 | 6,2 | 1095 | 100 |
| | İlkokul | 299 | 27,3 | | |
| | Ortaokul | 288 | 26,3 | | |
| | Ortaöğretim | 440 | 40,2 | | |
| Yükselme Yöntemi | Lisansüstü Eğt. | 71 | 15,5 | 451 | 100 |
| | Sınav | 380 | 84,5 | | |
| Kariyer Ünvanı | Öğretmen | 644 | 58,8 | 1095 | 100 |
| | Uzman Öğrt. | 430 | 39,3 | | |
| | Başöğretmen | 21 | 1,9 | | |

Tablodaki verilere göre araştırmaya 495 kadın, 600 erkek eğitimci katılmıştır. Bunların %12,3'ü yönetici, %87,7'si öğretmendir. Katılımcıların %83,5'i lisans, %16,5'i ise lisansüstü mezunu iken; bunların %58,8'i öğretmen, %39,3'ü uzman öğretmen ve %1,9'u ise başöğretmen kariyer ünvanına sahiptir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, "Meslekte Yükselme Ölçeği", "Okul İklimi Ölçeği" ve "Öğretmen Performansı Ölçeği" ile toplanmıştır. Üç ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeklere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

### Meslekte Yükselme Ölçeği

Meslekte yükselme ölçeği, üç boyut ve 22 maddeden oluşmuştur. Birinci boyut "Meslekte Yükselme Şartları" olup bu boyutta meslekte yükselmenin ne şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin maddeler yer almaktadır. Örneğin "Yükselme koşullarının belirlenmesinde bilimsel veriler ve liyakat ölçütleri esas alınmalıdır.", "Meslekte yükselme, mesleki gelişimi esas almalıdır." şeklindedir. İkinci boyut "Kariyer Basamakları Uygulaması Ölçütleri" olup bu boyutta öğretmen kariyer basamakları uygulamasının ölçütlerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Örneğin "Lisansüstü eğitim ile kariyer basamağı elde etme yöntemi uygundur.", "Kariyer sınavı öncesi uygulanan eğitim programının kapsamı uygun değildir." Üçüncü boyut "Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları" olup kariyer basamakları uygulamasının eğitim sistemi üzerindeki farklı değişkenler üstündeki etkilerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Örneğin "Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını artırır.", "Öğrenci başarısını etkilemez." şeklindedir.

Ölçeğe ilişkin güvenirlik ve geçerlik analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin güvenirlik katsayısı ,85 (Cronbach Alpha), yapı geçerlik katsayısı ise ,86 (KMO) dır. Meslekte yükselme ölçeği DFA uyum iyiliği endeks değerleri, CMIN= 793,614; df= 186; RMSEA= ,055; CMIN/df= 4,267; GFI=0,93; AGFI= 0,91; NFI=0,90; RMR=0,14 CFI=0,92; şeklindedir. Bu bağlamda CMIN/df, CFI, NFI, RMR, RMSEA, AGFI ve GFI değerlerinin "İyi Uyum", RMR değerinin iyi uyum değerlerine yakın değerler aldığı görülmüştür.

### Okul İklimi Ölçeği

Bu ölçek, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının okul iklimi üzerindeki etkisinin ortaya konması amacıyla geliştirilmiştir. Okul iklimi ölçeği, iki boyut ve 14 maddeden oluşmuştur. İlk boyut "Negatif Etki" boyutu olup bu boyutta kariyer basamakları uygulamasının okul ikliminde oluşturabileceği olumsuz etkilere ilişkin maddeler yer almaktadır. Örneğin "Öğretmenler arasında hiyerarşik yapı oluşturur.", "Okulda öğretmenler arasında çatışmaya neden olur." İkinci boyut "Pozitif Etki" olup bu boyutta kariyer basamakları uygulamasının

okul iklimi üzerinde oluşturabileceği olumlu etkilere ilişkin maddeler yer almaktadır. Örneğin, "Okul içi iletişimi güçlendirir.", "Öğretmenin okula bağlılığını (aidiyetini) kuvvetlendirir."

Ölçeğe ilişkin güvenirlik ve geçerlik analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin güvenirlik katsayısı ,91 (Cronbach Alpha), yapı geçerlik katsayısı ise ,90 (KMO) dır. Okul iklimi ölçeği DFA uyum iyiliği endeks değerleri; CMIN= 207,375; df= ,67; CMIN/df= 3,095; AGFI= 0,95; RMSEA= ,044; CFI=0,98; GFI=0,97; NFI=0,97; RMR=0,05 şeklindedir. Bu bağlamda, RMSEA, AGFI, GFI, CFI, RMR, NFI, değerlerinin "Mükemmel Uyum"; CMIN/df, değerinin "İyi Uyum" düzeyinde olduğu görülmüştür.

**Öğretmen Performansı Ölçeği**

Bu ölçek, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının kariyer basamaklarında yükselen öğretmen performansı üzerindeki etkisinin ortaya konması amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmen performans ölçeği ise iki boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut "Kişisel ve Mesleki Yeterlik" olup bu boyutta kariyer basamaklarında yükselen öğretmenin kişisel ve mesleki yeterliğine ilişkin maddeler yer almaktadır. Örneğin "Konunun gerektirdiği sözel dili uygun biçimde kullanır.", "Öğrencilerine değer verir." İkinci boyut "Kişisel ve Mesleki Yetersizlik" olup, bu boyutta kariyer basamaklarında yükselen öğretmenin kişisel ve mesleki yetersizliğine ilişkin maddeler yer almaktadır. Örneğin "Öğrencilerinin hepsinin başarabileceğine ilişkin inancı yoktur.", "Çalışma arkadaşlarına yeterince mesleki katkıda bulunmaz."

Ölçeğe ilişkin güvenirlik ve geçerlik analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin güvenirlik katsayısı ,96 (Cronbach Alpha), yapı geçerlik katsayısı ,96 (KMO) dır. Öğretmen performans ölçeği DFA uyum iyiliği endeks değerleri; CMIN= 1007,809; df= 294; RMSEA= ,047; CMIN/df= 3,428; AGFI= 0,91; NFI=0,96; GFI=0,93; RMR=0,66 CFI=0,97 şeklindedir. Bu bağlamda RMSEA, CFI, NFI, RMR değerlerinin "Mükemmel Uyum"; CMIN/df, GFI ve AGFI değerlerinin "İyi Uyum" sergilediği görülmüştür.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından bizzat yüz yüze görüşme ile toplanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada kullanılan her üç ölçek de 1514 katılımcıya uygulanmıştır. Dağıtılan bu formlardan

dönmeyen, eksik veya hatalı doldurulan toplam 419 form araştırma dışı tutularak, analizler toplam 1095 ölçek formu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik analizlere tabi tutulmuştur. Analiz öncesi üç ölçeğe ilişkin verinin normallik dağılımları incelenmiştir. Normallik dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Meslekte Yükselme, Okul İklimi ve Öğretmen Performansına İlişkin Verilerin Normallik Dağılımları*

| Ölçekler | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|---|---|---|
| Meslekte Yükselme Ölçeği | .05 | .30 |
| Okul İklimi Ölçeği | .33 | -.20 |
| Öğretmen Performansı Ölçeği | -.10 | .38 |

Tablo 2'deki ölçek verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin 1'den küçük değer aldığı görülmüştür. Hair vd.. (2013) ±1 aralığını, Tabachnick ve Fidell (2007), ±1,5 aralığının normal dağılım için ölçüt olarak belirledikleri göz önüne alındığında üç ölçeğin de normal dağılım sergilediği söylenebilir.

Bu kapsamda katılımcıların meslekte yükselme, okul iklimi ve öğretmen performansına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama, bu değişkenlerin demografik özellikler açısından farklılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi ve t-testi araştırmada ele alınan üç değişkeninin birbirleriyle ikili ilişkilerini belirlemek için Pearson Korelasyon ve birbirlerini yordama düzeylerini belirlemek için de regrasyon analizleri yapılmıştır. Ölçek maddelerinin puan aralığı, 4.20-5.00 arası "tamamen katılıyorum", 3.40-4.19 arası "çok katılıyorum", 2.60-3.39 arası "orta düzeyde katılıyorum", 1.80-2.59 arası "az katılıyorum" ve 1.00-1.79 arası "hiç katılmıyorum" şeklinde belirlenmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışma sorularına ilişkin bulgular ayrı başlıklar hâlinde ele alınarak sunulmuştur.

### Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada cevap aranan ilk soru "Yönetici ve öğretmenlerin, meslekte yükselme, okul iklimi ve öğretmen performansına ilişkin görüş ve algıları ne düzeydedir? Bu algı; cinsiyet, görev ünvanı, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi, kariyer ünvanı, kariyer ünvanını elde etme yöntemi gibi demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir.

Birinci alt problemin verileri, katılımcılara uygulanan ölçekler ile elde edilmiştir. Elde edilen verilere t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanarak alt probleme cevap olacak şekilde verilmiştir. Katılımcıların meslekte yükselme, okul iklimi ve öğretmen performansına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Katılımcıların Meslekte Yükselme, Okul İklimi ve Öğretmen Performansı Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları*

| Ölçek | Boyutlar | $\bar{x}$ | ss |
|---|---|---|---|
| Meslekte Yükselme | Meslekte Yükselme Şartları | 4,00 | 0,74 |
| | Kariyer Basamakları Uygulaması Şartları | 2,49 | 0,73 |
| | Kariyer Basamakları Uygulaması Sonuçları | 2,41 | 1,48 |
| | Toplam | 3,08 | 0,60 |
| Okul İklimi | Negatif Etki | 2,71 | 1,09 |
| | Pozitif Etki | 2,14 | 1,02 |
| | Toplam | 2,42 | 0,84 |
| Öğretmen Performansı | Kişisel ve Mesleki Yeterlik | 2,62 | 1,20 |
| | Kişisel ve Mesleki Yetersizlik | 3,85 | 1,06 |
| | Toplam | 3,24 | 0,84 |

Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre okul yöneticileri ve öğretmenler, "meslekte yükselme ölçeği" ni ($\bar{x}$=3,08)'lik düzeyde "orta düzeyde katılıyorum"; "okul iklimi ölçeği" ni ($\bar{x}$=2,42)'lik düzeyde "az katılıyorum"; "öğretmen performans ölçeği" ni ($\bar{x}$=3,24)'lik düzeyde "orta düzeyde katılıyorum" şeklinde değerlendirmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Katılımcı Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi Analiz Sonuçları*

| Ölçek | Cinsiyet | N | $\bar{x}$ | S | sd | t | *p* | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meslekte Yükselme | Kadın | 495 | 3,00 | ,58 | 1093 | 3,92 | .00* | .01 |
| | Erkek | 600 | 3,15 | ,62 | | | | |
| Okul İklimi | Kadın | 495 | 2,33 | ,78 | 1093 | 3,19 | .00* | .01 |
| | Erkek | 600 | 2,50 | ,89 | | | | |
| Öğretmen Performansı | Kadın | 495 | 3,21 | ,81 | 1093 | 1,02 | .30 | - |
| | Erkek | 600 | 3,26 | ,87 | | | | |

Tablo 4 verilerine göre katılımcıların algılarına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında; her üç ölçekte de erkek katılımcıların, kadın katılımcılara göre daha üst düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu algı, meslekte yükselme ve okul iklimi açısından farklılaşırken öğretmen performansı açısından bir farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin, meslekte yükselme ve okul iklimi algıları üzerinde "küçük" etkiye sahip olduğu görülmektedir. Görev ünvanı değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Katılımcı Algılarının Görev Ünvanı Değişkeni Açısından ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

| Boyut | Görev Ünvanı | N | x̄ | S | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | *p* | Fark (LSD) | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meslekte Yükselme | 1.Öğretmen | 961 | 3,05 | ,60 | Gruplar Arası | 8,29 | 2 | 4,14 | 11,35 | .00* | 1-2<br>1-3 | .01 |
| | 2.Md. Yrd. | 87 | 3,25 | ,59 | Grup İçi | 398,58 | 1092 | ,36 | | | | |
| | 3.Müdür | 47 | 3,41 | ,63 | Toplam | 406,87 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 3,08 | ,60 | | | | | | | | |
| Okul İklimi | 1.Öğretmen | 961 | 2,38 | ,83 | Gruplar Arası | 18,01 | 2 | 9,00 | 12,83 | .00* | 1-2<br>1-3 | .02 |
| | 2.Md. Yrd. | 87 | 2,67 | ,88 | Grup İçi | 766,47 | 1092 | ,70 | | | | |
| | 3.Müdür | 47 | 2,90 | ,88 | Toplam | 784,48 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 2,42 | ,84 | | | | | | | | |
| Öğretmen Performansı | 1.Öğretmen | 961 | 3,22 | ,84 | Gruplar Arası | 1,82 | 2 | ,91 | 1,27 | 0.3 | - | - |
| | 2.Md. Yrd. | 87 | 3,30 | ,9 | Grup İçi | 779,07 | 1092 | ,71 | | | | |
| | 3.Müdür | 47 | 3,40 | ,74 | Toplam | 780,89 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 3,24 | ,84 | | | | | | | | |

Tablo 5'teki verilerine göre katılımcıların görev ünvanı değişkeni açısından algıları; her üç ölçekte de müdür algılarının daha yüksek olduğu görülürken; müdür yardımcısı algılarının da öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu algı, meslekte yükselme ve okul iklimi açısından farklılaşırken öğretmen performansı açısından bir farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca görev ünvanı değişkeninin meslekte yükselme ve okul iklimi algıları üzerinde "küçük" etkiye sahip olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Katılımcı Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

| Boyut | Görev Ünvanı | N | x̄ | S | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | *p* | Fark (LSD) | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meslekte Yükselme | 1-5 Yıl | 309 | 3,04 | ,55 | | | | | | | | |
| | 6-10 Yıl | 302 | 3,07 | ,62 | Gruplar Arası | 2,81 | 4 | ,7 | | | | |
| | 11-15 Yıl | 206 | 3,18 | ,60 | | | | | | | | |
| | 16-20 Yıl | 157 | 3,11 | ,62 | Grup İçi | 404,06 | 1090 | ,37 | 1,89 | .10 | - | - |
| | 21 Yıl ve Üstü | 121 | 3,04 | ,68 | Toplam | 406,87 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 3,08 | ,60 | | | | | | | | |
| Okul İklimi | 1-5 Yıl | 309 | 2,24 | ,79 | | | | | | | | |
| | 6-10 Yıl | 302 | 2,31 | ,79 | Gruplar Arası | 32,11 | 4 | 8,02 | | | | |
| | 11-15 Yıl | 206 | 2,66 | ,88 | | | | | | | 1-3<br>1-4 | |
| | 16-20 Yıl | 157 | 2,59 | ,89 | Grup İçi | 752,37 | 1090 | ,69 | 11,63 | .00* | 1-5<br>2-3 | .04 |
| | 21 Yıl ve Üstü | 121 | 2,56 | ,82 | Toplam | 784,48 | 1094 | | | | 2-4<br>2-5 | |
| | Toplam | 1095 | 2,42 | ,84 | | | | | | | | |
| Öğretmen Performansı | 1-5 Yıl | 309 | 3,11 | ,76 | | | | | | | | |
| | 6-10 Yıl | 302 | 3,08 | ,86 | Gruplar Arası | 31,79 | 4 | 7,94 | | | | |
| | 11-15 Yıl | 206 | 3,50 | ,89 | | | | | | | 1-3<br>1-4 | |
| | 16-20 Yıl | 157 | 3,41 | ,83 | Grup İçi | 749,09 | 1090 | ,68 | 11,56 | .00* | 1-5<br>2-3 | .04 |
| | 21 Yıl ve Üstü | 121 | 3,31 | ,75 | Toplam | 780,89 | 1094 | | | | 2-4<br>2-5 | |
| | Toplam | 1095 | 3,24 | ,84 | | | | | | | | |

Tablo 6 verilerine göre katılımcıların mesleki kıdem değişkeni algıları; her üç ölçekte de 11-15 yıl kıdemde en yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Bu algı okul iklimi ve öğretmen performansı açısından farklılaşırken meslekte yükselme açısından farklılaşma görülmemiştir. Mesleki kıdem değişkeninin, okul iklimi ve öğretmen performansı üzerinde "orta" etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Katılımcı Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından T-Testi Analiz Sonuçları*

| Boyut | Öğrenim Durumu | N | x̄ | S | SD | t | *p* | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meslekte Yükselme | Lisans | 914 | 3,06 | ,60 | 1093 | 3,45 | ,00* | ,01 |
| | Lisansüstü | 181 | 3,20 | ,61 | | | | |
| Okul İklimi | Lisans | 914 | 2,40 | ,84 | 1093 | 2,01 | ,04* | ,01 |
| | Lisansüstü | 181 | 2,54 | ,86 | | | | |
| Öğretmen Performansı | Lisans | 914 | 3,24 | ,84 | 1093 | ,60 | ,54 | - |
| | Lisansüstü | 181 | 3,21 | ,82 | | | | |

Tablo 7 verilerine bakıldığında; katılımcı algılarının meslekte yükselme ve okul iklimi açısından farklılaştığı görülürken öğretmen performansında bir farka rastlanmamıştır. Meslekte yükselme ve okul iklimi açısından lisansüstü öğrenimin, öğretmen performansı açısından ise lisans öğreniminin yüksek değerde çıktığı belirlenmiştir. Öğrenim durumu değişkeninin meslekte yükselme ve okul iklimi üzerinde "küçük" etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kariyer ünvanı değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Katılımcı Algılarının Kariyer Ünvanı Değişkeni Açısından ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

| Boyut | Kariyer Ünvanı | N | x̄ | S | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | *p* | Fark (LSD) | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meslekte Yükselme | 1.Öğretmen | 644 | 3,04 | ,59 | Gruplar Arası | 253 | 2 | 1,26 | 3,42 | .03* | 1-2 | .01 |
| | 2.Uzman Öğr. | 430 | 3,14 | ,62 | Grup İçi | 404,34 | 1092 | ,37 | | | | |
| | 3.Başöğrt. | 21 | 3,16 | ,72 | Toplam | 406,87 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 3,08 | ,60 | | | | | | | | |
| Okul İklimi | 1.Öğretmen | 644 | 2,25 | ,79 | Gruplar Arası | 44,41 | 2 | 22,20 | 32,76 | .00* | 1-2<br>1-3 | .05 |
| | 2.Uzman Öğr. | 430 | 2,66 | ,85 | Grup İçi | 740,07 | 1092 | ,67 | | | | |
| | 3.Başöğrt. | 21 | 2,75 | 1,12 | Toplam | 784,48 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 2,42 | ,84 | | | | | | | | |
| Öğretmen Performansı | 1.Öğretmen | 644 | 3,09 | ,80 | Gruplar Arası | 35,52 | 2 | 17,76 | 26,02 | .00* | 1-2 | .04 |
| | 2.Uzman Öğr. | 430 | 3,46 | ,84 | Grup İçi | 745,36 | 1092 | 0,68 | | | | |
| | 3.Başöğrt. | 21 | 3,23 | ,93 | Toplam | 780,89 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 3,24 | ,84 | | | | | | | | |

Tablo 8 verilerine göre katılımcı algılarının; meslekte yükselme, okul iklimi ve öğretmen performansı açısından farklılaştığı görülürken; bu farkın meslekte yükselme ve okul iklimi değişkenleri açısından başöğretmenlik ünvanı lehine, öğretmen performansı açısından ise uzman öğretmenlik ünvanı lehine çıktığı görülmüştür. Bu farkın meslekte yükselme değişkeninde "küçük", okul iklimi ve öğretmen performansı değişkenlerinde ise "orta" etkiye sahip olduğu görülmektedir. Görev yapılan eğitim kademesi değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Katılımcı Algılarının Eğitim Kademesi Değişkeni Açısından ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

| Ölçek | Eğt. Kademesi | N | x̄ | S | Varyans Kaynağı | Kareler Top. | df | Kareler Ort. | F | *p* | Fark (LSD) | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meslekte Yükselme | 1.Anaokul | 68 | 3,16 | ,54 | Gruplar Arası | 1,05 | 3 | ,35 | | | | |
| | 2.İlkokul | 299 | 3,06 | ,61 | | | | | | | | |
| | 3.Ortaokul | 288 | 3,06 | ,64 | Grup İçi | 405,82 | 1091 | ,37 | ,94 | .41 | - | - |
| | 4.Lise | 440 | 3,11 | ,59 | Toplam | 404,87 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 3,08 | ,60 | | | | | | | | |
| Okul İklimi | 1.Anaokul | 68 | 2,55 | ,85 | Gruplar Arası | 6,54 | 3 | 2,18 | | | | |
| | 2.İlkokul | 299 | 2,40 | ,80 | | | | | | | | |
| | 3.Ortaokul | 288 | 2,52 | ,84 | Grup İçi | 777,94 | 1091 | ,71 | 3,05 | .02* | 3-4 | .01 |
| | 4.Lise | 440 | 2,35 | ,86 | Toplam | 784,48 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 2,42 | ,84 | | | | | | | | |
| Öğretmen Performansı | 1.Anaokul | 68 | 3,41 | ,80 | Gruplar Arası | 4,84 | 3 | 1,61 | | | | |
| | 2.İlkokul | 299 | 3,25 | ,81 | | | | | | | | |
| | 3.Ortaokul | 288 | 3,29 | ,84 | Grup İçi | 776,04 | 1091 | ,71 | 2,27 | .07 | - | - |
| | 4.Lise | 440 | 3,17 | ,87 | Toplam | 780,89 | 1094 | | | | | |
| | Toplam | 1095 | 3,24 | ,84 | | | | | | | | |

Tablo 9'da yer alan verilere göre her üç ölçekte de anaokulunda çalışan katılımcı algılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu, bu algının sadece okul iklimi değişkeninde farklılaştığı ve eğitim kademesi değişkeninin okul iklimi katılımcı algıları üzerinde "küçük" etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kariyer elde etme yöntemi değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

*Katılımcı Algılarının Kariyer Elde Etme Yöntemi Değişkeni Açısından T- Testi Analiz Sonuçları*

| Boyut | Kariyer Elde Etme Yöntemi | N | x̄ | S | SD | t | *p* | η2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meslekte Yükselme | Sınav ile | 390 | 3,09 | ,60 | 468 | -2,69 | .00* | .02 |
| | Lisansüstü Eğitim ile | 80 | 3,29 | ,67 | | | | |
| Okul İklimi | Sınav ile | 390 | 2,58 | ,87 | 468 | -1,72 | .08 | - |
| | Lisansüstü Eğitim ile | 80 | 2,76 | ,93 | | | | |
| Öğretmen Performansı | Sınav ile | 390 | 3,43 | ,86 | 468 | ,17 | .86 | - |
| | Lisansüstü Eğitim ile | 80 | 3,41 | ,80 | | | | |

Tablo 10'da kariyer elde etme yöntemi açısından katılımcı algılarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre meslekte yükselme ve okul iklimi değişkenlerinde lisansüstü eğitimle kariyer elde edenlerin, öğretmen performansında ise sınav ile kariyer elde edenlerin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu algı meslekte yükselme açısından farklılaşırken, okul iklimi ve öğretmen performansı açısından bir farka rastlanmamıştır. Kariyer elde etme yönteminin, meslekte yükselme üzerinde "küçük" etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci sorusu, "Okul yöneticisi ve öğretmenlerin, meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algıları ile okul iklimi ve öğretmen performansı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemin verileri, araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçlara ilişkisel analiz uygulanarak elde edilmiş ve alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiştir. Meslekte yükselme düzenlemesi ile okul iklimi ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Meslekte Yükselme Düzenlemesinin Öğretmen Performansı ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları*

| Boyutlar | Değerler | Öğretmen Performansı | | | Okul İklimi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Kişisel ve Mes. Yetersizlik | Kişisel ve Mes. Yet. | Ölçek Toplam | Pozitif Etki | Negatif Etki | Ölçek Toplam |
| Meslekte Yük. Şartları | r | .015 | .143** | .111** | .119** | -.39 | .047 |
| | p | .617 | .000 | .000 | .000 | .192 | .122 |
| | n | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 |
| Kariyer Bas. Uyg.Şartları | r | .118 | .326** | .306** | .501** | .364** | .540** |
| | p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | n | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 |
| Kariyer Bas.Uyg. Sonuçları | r | .114** | .365** | .331** | .634** | .418** | .565** |
| | p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | n | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 |
| Toplam | r | .395** | .840** | .355** | .608** | .367** | .606** |
| | p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | n | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 | 1095 |

Tablo 11'de yer alan analiz sonuçlarına göre katılımcıların meslekte yükselme değişkenine ilişkin algıları ile okul iklimi (r= .606; $p$<.01) ve öğretmen performansı (r= .355; $p$<.01) algıları arasında pozitif yönde ve "orta" düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

**Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü sorusu, "Meslekte yükselme düzenlemesi, okul iklimini ve öğretmen performansını yordamakta mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problem için elde edilen veriler basit doğrusal regresyon analizlerine tabi tutularak alt probleme yanıt olacak şekilde düzenlenmiştir. Meslekte yükselme düzenlemesinin okul iklimi ve öğretmen performansını yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12**

*Meslekte Yükselme Düzenlemesinin Öğretmen Performansı ve Okul İklimini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regrasyon Analiz Sonuçları*

| | Yordanan Değişken Öğretmen Performansı | | | | | Yordanan Değişken Okul İklimi | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | B | SD | β | t | *p* | B | SD | β | T | *p* |
| Sabit | 1,722 | ,123 | | 13,967 | .000** | ,172 | ,105 | | 1,640 | .101 |
| Yordayıcı Değişken Meslekte Yükselme Düzenlemesi | ,492 | ,039 | ,355 | 12,570 | .000** | ,842 | ,033 | ,606 | 25,213 | .000** |
| R2 (R Squared)= ,126 | | | R= ,355 | | | R2 (R Squared)= ,368 | | | R= ,606 | |
| R2 (Adjusted R2)= ,125 | | | F= 157,998 | | | R2 (Adjusted R2)= ,376 | | | F= 635,691 | |

Tablo 12'deki sonuçlarına göre meslekte yükselme düzenlemesinin okul iklimi değişkenini (F= 635,961, $p$<.01) düzeyinde, öğretmen performansı değişkenini (F= 157,998, $p$<.01) düzeyinde anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algıların okul iklimi algı değişiminin %36'sını açıklamada etkili olurken, öğretmen performansı algı değişiminin %12'sini açıklamada etkili olmuştur. Gerçekleştirilen anlamlılık testine göre meslekte yükselme düzenlemesinin; öğretmen performansı katsayısı (β= ,355), okul iklimi katsayısı (β= ,606) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre değişkenler arası anlamlı bir yordayıcılıktan söz edilebilir ($p$<.01).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik mesleğinde yükselme ve bunun eğitim sistemine yansımalarının okul iklimi ve öğretmen performansı açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar özetle şöyledir:

Araştırmanın ilk bulgusunda, katılımcıların meslekte yükselmeye ilişkin algıları ile öğretmen kariyer basamaklarında yükselen öğretmen (uzman öğretmen, başöğretmen) performansına ilişkin algıları "orta düzeyde katılıyorum"; kariyer basamakları uygulamasının etkilediği okul iklimine ilişkin algıların ise "az katılıyorum" düzeyinde ortaya çıkmıştır.

Meslekte yükselme düzenlemesine ilişkin algıların "meslekte yükselme şartları" boyutunda "çok katılıyorum" düzeyinde olup katılımcıların öğretmenlik

mesleğinde yükselmeye ilişkin nesnel ölçütlerin olması gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. "Kariyer basamakları uygulaması ölçütleri" boyutunda algıların "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde olup katılımcıların kariyer basamakları uygulaması ölçütlerini genel olarak orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. "Kariyer basamakları uygulaması sonuçları" boyutunda ise algılar "az katılıyorum" düzeyinde olup katılımcıların öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmen ve okul üzerindeki etkilerinin düşük düzeyde olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Meslekte yükselmeye ilişkin "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan benzer çalışma bulguları ile karşılaştırıldığında, Keskin ve Gedik (2024), Çobanoğlu ve İlkin (2023), Gülden ve Kaplan (2023), Baş vd. (2022), Özdemir vd. (2022), Pınar ve Dönel Akgül (2023), Demir (2011), Boydak Özan ve Kaya (2009), Ural (2007) ve Aydın (2007) tarafınca gerçekleştirilen ve genel olarak kariyer basamaklarının uygulanabilirliği, kariyer elde etme yöntemi, uygulanan eğitim programı, öğretmen performansı ve okul iklimi konularını kapsayan çalışmalarda, bu araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin, "Sınavın içeriği, öğretmenin mesleki yeterliğini ölçecek nitelikte değildir" (Keskin ve Gedik, 2024; Çobanoğlu ve İlkin, 2023; Gülden ve Kaplan, 2023; Baş vd., 2022; Özdemir vd., 2022), "Lisansüstü eğitim ile kariyer basamağı elde etme yöntemi uygundur." (Çobanoğlu ve İlkin, 2023; Gülden ve Kaplan, 2023), "Kariyer ünvanı öğretmenlerin toplumsal saygınlığını artırır." (Gülden ve Kaplan, 2023) bulguları, bu çalışmanın bulguları ile benzerlik gösterirken; "Öğretmenlerin çalışma motivasyonunu düşürür." ve "Öğretmenlerin mesleki performansını artırır." (Pınar ve Dönel Akgül, 2023; Gündoğdu ve Kızıltaş, 2008) bulguları, diğer araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılık örneklem içinde yer alan katılımcıların bakış açısı farklılığı olarak değerlendirilebilir.

Meslekte yükselmeye ilişkin katılımcı algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, kariyer ünvanı, görev ünvanı, kariyer elde etme yöntemi değişkenleri açısından anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcılar, öğrenim durumu değişkeni açısından lisansüstü mezunu katılımcılar; kariyer ünvanı açısından başöğretmen katılımcılar; görev ünvanı değişkeni açısından müdür katılımcılar; kariyer elde etme yöntemi açısından lisansüstü eğitim ile kariyer elde eden katılımcılar lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcı algılarının, kadın katılımcı algılarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüş olup, cinsiyet değişkeni açısından elde edilen anlamlı bu fark; Diktaş Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kariyer gruplarının öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmüş olup, erkek öğretmen ve yönetici öz yeterlik algılarının, kadın öğretmen ve yöneticilerden daha yüksek olduğu; Stoyanova (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kariyer motivasyonuna ilişkin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmiş olup, özerklik motivasyonunun, erkek öğretmenler tarafından kadın öğretmenlere göre daha fazla tercih edilen kariyer motivasyonu olduğu sonuçları bu çalışma sonucunu desteklerken, Tokgöz ve Tokgöz'ün (2022) araştırmasından elde edilen kadın kaygı düzeyinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu; Dilekçi ve Nartgün'ün (2020) çalışmasındaki öznel kariyer başarısına ilişkin algıların kadın katılımcılar lehine daha yüksek olduğu; Zeyrek'in (2008) çalışmasından elde edilen kadın öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında erkeklerden daha başarılı olduğu; Taşkaya'nın (2007) çalışmasındaki öğretmenlerin statüye ilişkin algılarının kadınlar lehine yüksek düzeyde olduğu; Aydoğan vd. (2024), Altunışık (2010), Deniz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaşmadığı sonucu çalışma sonuçlarını desteklememektedir.

Araştırmada öğrenim durumu değişkeninde, katılımcı algıları açısından anlamlı farklılık görülmüş olup lisansüstü mezunu katılımcı algılarının lisan mezunu katılımcı algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Diktaş Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen kariyer gelişimi öz yeterlik ağılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve lisansüstü mezunu öğretmenler lehine yüksek olduğu sonucu araştırma bulguları ile benzerlik göstermiştir. Zeyrek (2008) ve Taşkaya'nın (2007) çalışmalarında ise öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmeyip bu sonuç araştırma bulgularıyla desteklenmemiştir.

Bu bağlamda gerçekleştirilen tartışmaya bakıldığında araştırma bulgularında içerisinde demografik değişkenlere ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı, sınav ile kariyer elde eden katılımcı algılarının lisansüstü eğitim gören katılımcı algılarında daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle lisansüstü öğrenim görmüş katılımcıların kariyer basamakları uygulamasına

ilişkin algılarının sınav ile kariyer elde eden katılımcı algılarına göre daha yüksek olması, meslekte yükselmenin bir ihtiyaç olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Gerek yöneticilikle bir yetki gerekse lisansüstü öğrenimle bir yeterlilik kazanılmış olması, mesleki gelişimi bir ihtiyaç hâline getirirken bu deneyimi gerçekleştirmemiş diğer katılımcılar için yük olarak algılanarak değişime direnç oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kariyer basamakları düzenlemesinin etkilediği okul iklimine ilişkin katılımcı algılarının "negatif etki" boyutunda "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde olup katılımcıların öğretmenler arası hiyerarşik yapının ve alt grupların oluşacağı, okul içi huzursuz, resmi bir ortam oluşacağı hususunda düşüncelerinin olduğu görülmüştür. "Pozitif etki" boyutunda ise katılımcı algılarının "az katılıyorum" düzeyinde olup okulda iş birliği, yardımlaşma, iletişimi güçlendirme, akademik başarıyı arttırma, öz güven ve motivasyon sağlama, okul aidiyetini güçlendirme, meslektaş dayanışması sağlama hususlarında kariyer basamakları uygulamasının etkisinin az olacağını görülmüştür.

Kariyer düzenlemesinin etkilediği okul iklimine ilişkin bu sonuçlar, benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında; Aydoğan vd. (2024) tarafınca yapılan çalışmada kariyer uygulamasının öğretmenler arası rekabet oluşturacağı; Keskin ve Gedik (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uygulamanın huzursuzluk, ötekileştirme, ast-üst ilişkileri oluşturacağı; Çobanoğlu ve İlkin (2023) tarafından yapılan araştırmada kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında çatışmalara neden olacağını; Kaplan ve Gülcan (2023) tarafından yapılan çalışmada, kariyer basamakları uygulamasının öğrencilerce öğretmenler arası karşılaştırmalara neden olabileceği, öğretmenlerin dalga konusu edilebileceği; veliler açısından, öğretmen tercihine etki edilebileceği; öğretmenler arası iletişimi olumsuz etkileyebileceği, öğretmenler arası hiyerarşi oluşturabileceği; kurum yapısını olumsuz etkileyebileceği; Pınar ve Dönel Akgül (2023) tarafından yapılan araştırmada da uygulamanın öğretmenleri itibar yönünden olumsuz etkileyeceği, ayrıştıracağı ve ayrışmanın velilinin öğretmen seçimine neden olabileceği, öğretmenler arasında ise eşitsizliğe neden olacağı; Özdemir vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada da uygulamanın okulda huzursuz bir ortam oluşturacağı bulguları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Kariyer basamakları düzenlemesinin etkilediği okul iklimi değişkeninde cinsiyet, mesleki kıdem, görev ünvanı, kariyer ünvanı, görev yapılan eğitim

kademesi ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılaşma görülmüş olup cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcılar; mesleki kıdem değişkeni açsından, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcılar; görev ünvanı açısından müdür katılımcılar; kariyer ünvanı açısından başöğretmen katılımcılar; görev yapılan eğitim kademesi açısından ana okullarda çalışan katılımcı; öğrenim durumu açısından lisansüstü katılımcılar lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Araştırmada okul iklimine ilişkin algıların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, erkek katılımcı algılarının kadın katılımcı algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, benzer okul araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında okul iklimine ilişkin Göcen ve Kaya (2014), Akyürek (2020) ve Canlı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Göcen ve Kaya (2014), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kadın öğretmen algılarının erkek öğretmen algılarından daha düşük olduğu ve araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçların aksine, Akyürek (2020) ve Canlı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kadın katılımcı algılarının erkek katılımcı algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Fakat Çağlayan (2014), Dağ (2020), Dilbaz Sayın (2017), Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010), Memduhoğlu ve Şeker (2010), Kavgacı (2010) ve Schlaffer (2006) Yüner (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırmada okul iklimine ilişkin algıların mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı algı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Yüner (2018), Canlı (2016), Veziroğlu Çevik (2014) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcı algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiş olsa da, Yüner'in (2018) çalışmasında 1-5 yıl mesleki kıdeme; Canlı'nın (2016) araştırmasında 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki katılımcı algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Veziroğlu Çevik 'in (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça okul iklimine ilişkin olumsuz değerlendirmelerin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların aksine, Akyürek (2020), Dilbaz Sayın (2017), Göcen ve Kaya (2014), Çağlayan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda mesleki kıdem değişkeni açısından ulaşılan sonuçlar bu araştırma bulgularıyla farklılık göstermiştir.

Bu bağlamda araştırma bulgularında demografik değişkenlere ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı; anlamlı farklılaşmanın görüldüğü çalışmalara ulaşıldığı gibi anlamlı farklılaşmaya ulaşılmayan çalışmaların da olduğu görülmüştür. Bu durum, çok boyutlu bir yapıdan oluşan okul ikliminin, her araştırmada farklı bir boyutunun/boyutlarının incelenmesi ve yine her çalışmada farklı örneklem gruplarıyla çalışılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlerin performansına ilişkin katılımcı algılarının "kişisel ve mesleki yeterlik" boyutunda "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde olup, dersini açık anlaşılır, düzenli biçimde planlama, zamanı etkili kullanma, farklı görüşlere saygı duyma, öğrencilere değer verme, etkili iletişim kurma, öğrenci başarılarını tarafsız değerlendirme, öğrencileri motive etme gibi hususlarda orta düzeyde yeterli görüldükleri sonucuna ulaşılmıştır. "Kişisel ve mesleki yetersizlik" boyutunda katılımcı algıları "çok katılıyorum" düzeyinde olup, dersini konuya uygun materyalle desteklemediği, derslere etkin katılım sağlayamadığı, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadığı, tüm öğrencilerin başarabileceğine ilişkin inançlarının olmadığı, mevzuata hâkim olmadığı, mesleki gelişim ile ilgili çalışmalara katılım sağlamadığı gibi hususlarda da kariyer basamaklarında yükselen öğretmenleri yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kariyer basamaklarında ilerleyen öğretmen performansını "orta" düzeyde yeterli gördüğü sonucu Özdemir ve Yirmibeş (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik göstermiştir. Deniz (2021), Hatipoğlu ve Kavas (2016), Özdemir ve Yirmibeş (2016), Sincer (2022), Tosunbaş (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmen performansının "yüksek" düzeyde yeterli görülmesi ise araştırma sonucuyla farklılık oluşturmuştur.

Kariyer basamaklarında yükselen öğretmen performansına ilişkin algıların kariyer ünvanı ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılaştığı görülmüş olup, cinsiyet, görev ünvanı, öğrenim durumu, kariyer elde etme yöntemi ve görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kariyer ünvanı açısından uzman öğretmen katılımcılar; mesleki kıdem değişkeni açısından 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcılar lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen performansının demografik değişkenler açısından incelendiği araştırmalardan Büyükgöze ve Özdemir (2017), Deniz (2021), Dilbaz Sayın

(2017), Sincer (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, cinsiyet değişkeni açısından; Büyükgöze ve Özdemir (2017), Deniz (2021), Ordu (2016), Polat (2019) ve Schacter (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda mesleki kıdem değişkeni açısından; Deniz (2021), Limon (2019), Sincer (2021), Seyidoğlu (2020) ve Tosunbaş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğrenim durumu değişkeni açısından ulaşılan sonuçlar, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Fakat, Özgenel ve Aktaş (2020), Tosunbaş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından; Arslan (2019), Dağal (2012), Dilbaz Sayın (2017), Sincer (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda mesleki kıdem değişkeni açısından; Deniz (2021), Dilbaz Sayın (2017), Tosunbaş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından ulaşılan sonuçlar, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemiştir.

Bu bağlamda alanda gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, demografik değişkenler açısından anlamlı farklılığa ulaşılan araştırmalar olduğu gibi, anlamlı farklılaşmanın olmadığı araştırmaların da olduğu görülmüştür. Bu tespitten hareketle bu durum, okul iklimi değişkeninde olduğu gibi öğretmen performansının da çok boyutlu bir yapıda olması, her farklı araştırmada farklı bir boyutunun/boyutlarının ele alınması ve her çalışmada farklı örneklem grubuyla çalışılmasından kaynaklı olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusunda, katılımcıların, meslekte yükselme değişkenine ilişkin algıları ile okul iklimi ve öğretmen performansı algıları arasında pozitif yönde ve "orta" düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, meslekte yükselme düzenlemesi ile okul iklimine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve "orta" düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazını incelendiğinde meslekte yükselme ile okul ikliminin doğrudan beraber araştırıldığı bir çalışmaya ulaşılmamakla birlikte, okul iklimi ile birlikte farklı değişkenlerin araştırıldığı birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu farklı değişkenlerden meslekte yükselme değişkenine yakın sayılabilecek örgütsel güven (Canlı, 2016), öğretmen performansı (Dilbaz Sayın, 2017; Çınar, 2022), iş doyumu (Otrebski, 2022) ve örgütsel bağlılık, örgütsel yapı (Çevik, 2022) gibi farklı değişkenler ile okul iklimi arasında "pozitif" yönde ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, meslekte yükselme düzenlemesi ile öğretmen performansına ilişkin algıları arasında "pozitif" yönde ve "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Alan yazını incelendiğinde meslekte yükselme düzenlemesi ile öğretmen performansının doğrudan beraber çalışıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılmamakla birlikte, öğretmen performansı ile farklı değişkenlerin beraber çalışıldığı araştırmalara ulaşılmaktadır. Bu farklı değişkenlerden meslekte yükselme değişkenine yakın sayılabilecek liderlik stilleri (Özgenel ve Aktaş, 2020), liderlik (Fitria vd., 2017; Sincer, 2021), iş doyumu (Özdemir ve Yirmibeş, 2016), psikolojik güçlendirme ve liderlik (Özdemir ve Gören, 2017) gibi değişkenler ile öğretmen performansı arasında "pozitif" yönde ve anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise, meslekte yükselmenin, hem okul iklimini hem de öğretmen performansını yordadığıdır. Meslekte yükselmeye ilişkin algılar, öğretmen performansı algı değişiminin %12'sini açıklarken, okul iklimi algı değişiminin %36'sını açıklamıştır.

Araştırmada, meslekte yükselme düzenlemesinin okul iklimini olduğu gibi öğretmen performansını da yordadığı görülmüştür. Meslekte yükselmeye ilişkin algılar öğretmen performansı algı değişiminin ise %12'sini açıklarken, okul iklimi algı değişiminin %36'sını açıklamıştır. Gerçekleştirilen anlamlılık testi sonunda, değişkenler arasında anlamlı bir yordayıcılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle meslekte yükselme algılarının öğretmen performansı algılarına göre okul iklimi algıları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde doğrudan bu değişkenlerin beraber araştırıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, meslekte yükselme düzenlemesinin okul iklimi ve öğretmen performansı üzerindeki etkisinden dolayı önemli bir uygulama olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak, kariyer basamaklarında ilerlemenin, sınava dayalı olmaktan ziyade mesleki ve kişisel gelişmeye dayalı eğitimler şeklinde gerçekleştirilmesi ve kariyer basamaklarında yer alan ünvanlara göre özlük haklarının geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu çalışmada ulaşılan bulgulara ve alan yazınındaki benzer araştırma bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlik mesleğinde yükselmeye ilişkin gerçekleştirilecek uygulamaların karar vericilerin kişisel inisiyatiflerinden ziyade süreklilik arz edecek şekilde düzenlemesi,
- Kariyer basamaklarında yükselmenin, sınavdan öte kişisel ve mesleki gelişime dayalı eğitimler şeklinde gerçekleştirilmesi,
- Öğretmenin mesleki gelişimi ile ulaştığı bilgi ve becerilerini sistem içinde kullanılmasına olanak tanınması,
- Kariyer basamakları ünvanları özlük haklarının geliştirilmesi,
- Meslekte yöneticilik ünvanlarına yükselmenin, öğretmenliğe dayalı, kişisel ve mesleki gelişim temelli olmasına özen gösterilmesi,
- Okul yöneticiliğinin uzmanlık mesleği hâline getirilerek dikey yükselme kadro ünvanı içerisinde yer alması,
- Öğretmenlerin mesleki ilerlemelerinde lisansüstü eğitimin öncelenerek bu eğitimlere önem verilmesi,
- Mesleki gelişimin, öğretmen performansı ve okul iklimi üzerindeki olumlu etkisinden hareketle, öğretmenin mesleki yükselmesinin gerekli ve zorunlu hâle getirilmesi önerilebilir.

**Sınırlılıklar**

Araştırmaya ilişkin iki sınırlılıktan bahsedilebilir. Birinci sınırlılık araştırma, Mardin iline bağlı tüm ilçelerde, bünyesinde uzman ve başöğretmen bulunan tüm kademelerdeki devlet okulları ile sınırlı olmasıdır. İkinci sınırlılık, araştırma ölçek maddeleri ile ulaşılan algılara ilişkin görüşlerle sınırlı olduğudur.

## Extended Summary

**Introduction**

Although there is not much precise information in the records about the history of the teaching profession, it is indicated that teaching is as old as human history itself (Oktay, 1991). The institutionalization and spread of the teaching profession dates back to the 19th century. During the Seljuk Empire, teaching emerged as a profession undertaken by muallims and muderrises within the structure of schools and madrasahs. In the Ottoman Empire, the first teacher training school was established in 1848, marking the beginning of formal teacher education. In the Republican era, the profession began to institutionalize in a modern sense, both through legal frameworks and formal training (Ergün, 1987).

Structuring the teaching profession as a career profession not only ensures the development of teachers but also serves as a means to meet various needs of teachers (social respect, increased authority, responsibility, salary increase, etc.). In this context, building the teaching profession as a career based on professional innovation and development can be seen not as a matter of choice but as a necessity.

Employee performance is a significant factor in achieving the goals of organizations. In educational organizations, the most crucial element in reaching the targeted objectives is teacher performance (Fitria, 2018). Teacher performance depends on the teacher's professional knowledge and skills, personal characteristics, and the organizational climate (Ashton & Crocker, 1987; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond et al., 2009; Ferguson & Womack, 1993; Sincer, 2021).

Another determinant of teacher performance is the organizational climate. The organizational climate, and consequently the school climate, is formed through the direct or indirect interaction of all stakeholders in the school, including administrators, teachers, students, and parents. The climate resulting from this interaction affects the organization members both emotionally and in terms of performance.

The organizational climate creates a sense of trust in the social, emotional, and physical aspects of the organization's components while also influencing the behavior of both internal and external participants, leading to the formation of common norms, values, expectations, and attitudes. Thus, a personality emerges for the organization or school (Cohen et al., 2009; Hoy & Miskel, 2012).

This study examines the advancement in the teaching profession and its reflections on the education system in terms of school climate and teacher performance. Within this analysis framework, it is deemed important to investigate whether the career implementation in the teaching profession will have benefits in terms of social respect, professional competence, and personal rights, as well as its impact on teacher performance and school climate.

In this context, the aim of this study is to evaluate the advancement in the teaching profession and its reflections on the education system in terms of school climate and teacher performance.

This goal is investigated within the following questions:

1. What are the views and perceptions of administrators and teachers regarding the regulation of career advancement, the school climate affected by the career arrangement, and the performance of teachers with career titles? Do these perceptions differ based on some demographic variables (gender, job title, professional seniority, education level, career title, the educational level at which they work, method of obtaining the career title)?
2. Is there a significant relationship between the participants' perceptions of career advancement regulation and their perceptions of school climate and teacher performance?
3. Does the regulation of career advancement predict school climatand teacher performance?

## Method

This study, which aims to evaluate the promotion in the teaching profession and its reflections on the education system in terms of school climate and teacher performance, is descriptive in nature. Quantitative research and relational methods were used in the study. In this context, a total of 1095 people, including 134 school administrators and 961 teachers, were included in the study. The purposive sampling methods of maximum variation and criterion sampling were used in the research. The data for the study were collected using three different scales developed by the researcher. These scales are the "Career Advancement Scale," the "School Climate Scale," and the "Teacher Performance Scale." The data obtained from the study were subjected to descriptive statistical analyses. In this context, arithmetic mean was used to determine the participants' perception levels regarding career advancement, school climate, and teacher performance. To identify differences in these variables based on demographic characteristics, t-tests and one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) were conducted. Pearson correlation was used to determine the pairwise relationships among the three variables addressed in the study, and regression analyses were conducted to determine their levels of prediction of each other.

## Findings

The first finding of the study revealed that participants' perceptions of career advancement and teacher performance were at the level of "moderately agree," while their perceptions of school climate were at the level of "slightly agree."

These perceptions significantly differed based on gender, job title, educational status, career title, and method of career acquisition for the career advancement variable; based on gender, job title, professional seniority, educational status, career title, and educational level for the school climate variable; and based on professional seniority and career title for the teacher performance variable.

The second finding of the study showed a positive and "moderate" significant relationship between participants' perceptions of the career advancement variable and their perceptions of school climate and teacher performance.

Another finding of the study indicated that career advancement predicts both school climate and teacher performance. Perceptions of career advancement explained 36% of the variance in school climate perceptions and 12% of the variance in teacher performance perceptions.

**Discussion, Conclusion, and Suggestions**

When the results obtained at the "moderately agree" level regarding promotion in the profession are compared with the findings of similar studies in the literature, it is seen that the studies conducted by Keskin and Gedik, 2024, Çobanoğlu and İlkin (2023), Gülden and Kaplan (2023), Baş et al. (2022), Özdemir et al. (2022), Pınar and Dönel Akgül (2023), Demir (2011), Boydak Özan and Kaya (2009), Ural (2007) and Aydın (2007) and generally covering the applicability of career steps, career attainment method, applied education program, teacher performance and school climate, obtained results supporting the findings of this research. For example, while the findings of "The content of the exam is not sufficient to measure the professional competence of the teacher" (Baş et al., 2022; Çobanoğlu and İlkin, 2023; Gülden and Kaplan, 2023; Keskin and Gedik, 2024; Özdemir et al., 2022), "The method of obtaining a career step through postgraduate education is appropriate" (Çobanoğlu and İlkin, 2023; Gülden and Kaplan, 2023), "Career title increases the social prestige of teachers" (Gülden and Kaplan, 2023) are similar to the findings of this study; the findings of "It reduces teachers' work motivation" and "It increases teachers' professional performance" (Gündoğdu and Kızıltaş, 2008; Pınar and Dönel Akgül, 2023) differ from the findings of other studies.

In terms of gender variable, it was seen that the perceptions of male participants were significantly higher than the perceptions of female participants, and this significant difference obtained in terms of gender variable; In the study conducted by Diktaş Yılmaz (2019), a significant difference was observed in the self-efficacy perception levels of career groups in terms of gender variable, and the self-efficacy perceptions of male teachers and administrators were higher than those of female teachers and administrators; In the study conducted by Stoyanova (2017), a significant difference was found in terms of gender variable regarding career motivation, and the results that autonomy motivation is the career motivation preferred more by male teachers than female teachers support the result of this study, while the level of female anxiety obtained from the study of Tokgöz and Tokgöz (2022) was higher than that of male participants; The perceptions regarding subjective career success in the study of Dilekçi and Nartgün (2020) were higher in favor of female participants; The study obtained by Zeyrek (2008) showed that female teachers were more successful than men in the teaching career ladder promotion exam; The fact that the perceptions of teachers regarding status in the study conducted by Taşkaya (2007) were high in favor of women; the result that the views of teachers regarding career steps did not differ significantly in terms of gender variable in the study conducted by Aydoğan et al. (2024), Altunışık (2010), Deniz (2009) does not support the results of the studies.

In the study, a significant difference was observed in terms of participant perceptions in terms of educational status variable, and it was observed that the perceptions of graduate participants were higher than the perceptions of undergraduate participants. In the study conducted by Diktaş Yılmaz (2019), the result that the teacher career development self-efficacy networks differed significantly and were high in favor of graduate teachers was similar to the research findings. In the studies conducted by Zeyrek (2008) and Taşkaya (2007), no significant difference was observed in terms of educational status variable, and this result was not supported by the research findings.

When the discussion carried out in this context is examined, it is seen that different results are reached regarding demographic variables in the research findings, and the perceptions of participants who gained a career through exams are lower in the perceptions of participants who received postgraduate education. Based on this result, the fact that the perceptions of participants who received

postgraduate education regarding the application of career steps are higher than the perceptions of participants who gained a career through exams reveals the fact that promotion in the profession is a need. While gaining both an authority through management and a competence through postgraduate education makes professional development a need, it can be interpreted as a burden for other participants who have not had this experience and creates resistance to change.

When these results regarding the school climate affected by career arrangement are compared with the results of similar studies; in the study conducted by Aydoğan et al., (2024), it was determined that the career application would create competition among teachers; in the study conducted by Keskin and Gedik (2024), it was determined that the application would create unrest, alienation, and superior-subordinate relations; in the study conducted by Çobanoğlu and İlkin (2023), it was determined that the career ladder application would cause conflicts among teachers; in the study conducted by Kaplan and Gülcan (2023), it was determined that the career ladder application might cause comparisons between teachers by students, teachers might be made fun of; in terms of parents, it might affect the preference of teachers; it might negatively affect the communication between teachers, it might create a hierarchy among teachers; it might negatively affect the institutional structure; in the study conducted by Pınar and Dönel Akgül (2023), it was determined that the application would negatively affect the reputation of teachers, it would segregate them, and the segregation might cause parents to choose teachers, and it would cause inequality among teachers; The findings in the study conducted by Özdemir et al. (2022) that the practice would create an uneasy environment in the school support the results of this research.

In the study, it was seen that the perceptions of school climate differed significantly in terms of gender variable, and the perceptions of male participants were higher than the perceptions of female participants. When this result was compared with similar school research findings, a significant difference was seen in terms of gender variable in the studies conducted by Göcen and Kaya (2014), Akyürek (2020) and Canlı (2016) on school climate. In the study conducted by Göcen and Kaya (2014), it was also seen that the perceptions of female teachers were lower than the perceptions of male teachers and were similar to the research findings. Contrary to these results, in the study conducted by Akyürek (2020) and Canlı (2016), it was seen that the perceptions of female participants were higher than the perceptions of male participants. However, no significant difference was

found in terms of gender variable in the studies conducted by Çağlayan (2014), Dağ (2020), Dilbaz Sayın (2017), Gedikoğlu and Tahaoğlu (2010), Kavgacı (2010), Memduhoğlu and Şeker (2010), Schlaffer (2006) and Yüner (2018).

In the study, it was observed that perceptions regarding school climate differed significantly in terms of professional seniority variable and the perception level of participants with 11-15 years of professional seniority was high. Although significant differences were found in terms of professional seniority variable in the studies conducted by Canlı (2016), Veziroğlu Çevik (2014), Yüner (2018) it was seen that in Yüner's (2018) study, perceptions of participants with 1-5 years of professional seniority were higher; in Canlı's (2016) study, perceptions of participants with 21 years and above professional seniority were higher. In the study of Veziroğlu Çevik (2014), it was concluded that as teachers' professional experience increases, negative evaluations about school climate increase. In contrast to these studies, the results obtained in terms of professional seniority variable in the studies conducted by Akyürek (2020), Çağlayan (2014), Dilbaz Sayın (2017), Göcen and Kaya (2014) differed from the findings of this research.

In this context, it was observed that different results were obtained regarding demographic variables in the research findings; there were studies where significant differentiation was observed, as well as studies where no significant differentiation was reached. It can be said that this situation is due to the examination of different dimension(s) of school climate, which consists of a multidimensional structure, in each study and the study being conducted with different sample groups.

The result of the research that the performance of teachers advancing in career steps was seen as "moderately" sufficient was similar to the result of the research conducted by Özdemir and Gören (2016). In the studies conducted by Deniz (2021), Hatipoğlu and Kavas (2016), Özdemir and Yirmibeş (2016), Sincer (2022), Tosunbaş (2017), the fact that the performance of teachers was seen as "highly" sufficient was different from the result of the research.

Among the studies examining teacher performance in terms of demographic variables, the results obtained in terms of the gender variable in the studies conducted by Büyükgöze and Özdemir (2017), Deniz (2021), Dilbaz Sayın (2017), Sincer (2021); in terms of professional seniority variable in the studies conducted by Büyükgöze and Özdemir (2017), Deniz (2021),

Ordu (2016), Polat (2019) and Schacter (2000); in terms of educational status variable in the studies conducted by Deniz (2021), Limon (2019), Sincer (2021), Seyidoğlu (2020) and Tosunbaş (2017) were similar to the research results. However, in terms of the gender variable in the studies conducted by Özgenel and Aktaş (2020), Tosunbaş (2017); In the studies conducted by Arslan (2019), Dağal (2012), Dilbaz Sayın (2017), Sincer (2021), the results obtained in terms of the professional seniority variable; in the studies conducted by Deniz (2021), Dilbaz Sayın (2017), Tosunbaş (2017) in terms of the education level variable were not similar to the research results. In this context, when the studies conducted in the field are examined, it is seen that there are studies in which significant differences are reached in terms of demographic variables, as well as studies in which there is no significant difference. Based on this determination, this situation can be interpreted as the fact that teacher performance, like the school climate variable, has a multidimensional structure, different dimension/dimensions are addressed in each different study, and different sample groups are studied in each study.

It has been revealed that there is a positive and "moderate" significant relationship between school administrators and teachers' perceptions of professional promotion regulation and school climate. When the literature is examined, it has been seen that although no study has been found in which professional promotion and school climate are directly investigated together, there are many studies in which different variables are investigated together with school climate. Among these different variables, organizational trust (Canlı, 2016), teacher performance (Dilbaz Sayın, 2017; Çınar, 2022), job satisfaction (Otrebski, 2022) and organizational commitment, organizational structure (Çevik, 2022) which can be considered close to the professional promotion variable, have been found to have a "positive" and significant relationship between school climate and different variables. It has been observed that there is a "positive" and "moderate" significant relationship between school administrators and teachers' perceptions of professional promotion regulation and teacher performance. When the literature is examined, although no study has been found in which professional promotion regulation and teacher performance are directly studied together, studies have been found in which different variables are studied together with teacher performance. Among these different variables, leadership styles (Özgenel and Aktaş, 2020), leadership (Fitria et al., 2017; Sincer, 2021), job satisfaction (Özdemir and Yirmibeş, 2016), psychological empowerment

and leadership (Özdemir and Gören, 2017) which can be considered close to the professional promotion variable, have been found to have a "positive" and significant relationship with teacher performance.

In the study, it was observed that professional promotion regulation predicted teacher performance as well as school climate. While perceptions regarding professional promotion explained 12% of the change in teacher performance perception, school climate explained 36% of the change in perception. As a result of the significance test performed, it was seen that there was a significant predictive value between the variables. Based on this result, it can be said that perceptions of professional advancement are more effective on perceptions of school climate than perceptions of teacher performance. When the literature is examined, no study has been found that directly investigates these variables together.

Based on the research findings, it has been observed that the regulation of professional promotion is an important practice due to its impact on school climate and teacher performance. Based on this finding, it is deemed necessary that career progression should be carried out in the form of training based on professional and personal development rather than exam-based, and that personal rights should be developed according to the titles in the career steps. Based on the findings obtained in this study and similar research findings in the literature, the following suggestions can be made;

- The practices to be implemented regarding promotion in the teaching profession should be organized in a way that will be continuous rather than the personal initiatives of decision makers,
- Promotion in career ladders should be realized in the form of trainings based on personal and professional development rather than exams,
- Allowing teachers to use the knowledge and skills they have gained through their professional development within the system,
- Developing the personal rights of career ladder titles,
- Care should be taken to ensure that promotion to managerial titles in the profession is based on teaching and personal and professional development,
- Making school management a specialized profession and including it within the vertical promotion cadre title,

- Prioritizing postgraduate education in teachers' professional advancement and giving importance to this training,
- Considering the positive effect of professional development on teacher performance and school climate, it can be suggested that professional advancement of teachers should be made necessary and mandatory.

---

**Yazar Katkıları:** Makalenin her bölümü yazarlar tarafından eşit düzeyde katkı sunularak hazırlanmıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Etik Beyanı**: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Araştırmanın etik kurul izni, 12.01.2023 tarih 1. oturum, 8 sayılı Karar ile İnönü Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulundan alınmıştır.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekâ kullanmamıştır.

---

## Kaynakça

Akyürek, M. İ. (2020). Okullarda okul iklimi: Temel eğitim örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi. 9*(17), ss.1-22.

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi.* Alfa Kitabevi.

Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansıması üzerine öğretmen algıları.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Ashton, P., & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variation: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education, May-June, 2-8.*

Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Aydoğan, M., Leflef, S., & Özcan, D. (2024). Yeni öğretmenlik kariyer basamakları: Bir karma desen çalışması. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *6*(1), 53-73. https://doi.org.10.46423/izujed.1389551

Baş, B., Kibar Furtun, M. V., Kapusızoğlu, F., & Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(1), 159-177.

Boydak, M. Ö., & Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 97-112.

Büyükgöze, H., & Özdemir M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olayla kuramı çerçevesinde incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1)*,*, s. 311-325.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (22. baskı).* Pegem Yayınları.

Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenin okul iklimine etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Cımbız, A. T., & Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(38), 689-701.

Cohen, J., Mccabe, E. M., Michelli N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, *111*(1), 180-213.

Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.

Çevik, M. N. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çınar, U. (2022). Okullardaki okul iklimi ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasındaki ilişkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9* (31), 202-223.

Çobanoğlu, F., & İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin yenilenen kariyer basamakları uygulaması hakkındaki görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (14)*, 155-173.

Dağ, S. (2020). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşım ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarının kontrol etme eğilimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dağal, A. B. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirme.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Johnson, C. M. (2009). *Teacher preparation and teacher learning: A changing policy landscape.* In G. Sykes, B. Schneider & D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research,* (pp. 613-637). American Educational Research Association & Routledge.

Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice, 2*(3), 53-80.

Demirdöven, İ.H. (2011). Meslek etiklerindeki sorunların kaynağı üzerine. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 16,* 47-52.

Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Deniz, B. (2021). *Öğretmen algılarına göre örgütsel destek, örgütsel sinizm ve öğretmen performansları arasındaki ilişkini incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Dilekçi, Ü., & Nartgün, Ş. (2020). Öğretmenlerin öznel kariyer başarılarına ilişkin algıları: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 680-704. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-664924

Diktaş Yılmaz, D. (2019). *Öz yeterlik ve kariyer ilişkisi: Pendik ilçesi eğitimcileri örneği.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Erdoğmuş, N. (2003). *Kariyer geliştirme: Kuram ve uygulama*. Nobel Yayın Dağıtım.

Ergün, M. (1987). *Atatürk devri Türk devrimi.* D.T.C. Fakültesi Yayınları.

Ferguson, P., & Womack, S.T. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education, 44*(1), 55-63.

Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research, 7*(7), 82-86.

Fitria, H., Mukhtar, M., & Akbar, M. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *International Journal of Human Capital Management, 1*(2), 101-112. https://doi.org/10.21009/IJHCM.01.02.12

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill.

Gedikoğlu, T., & Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçeleri örneği. *Millî Eğitim Dergisi. 186*, 38-55.

Göcen, G. & Kaya, Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler: İstanbul örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, 36*, 67-102.

Gülden, B., & Kaplan, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 10*, 13-31. https://doi.org.10.51531/korkutataturkiyat.1251782

Gündoğdu, K., & Kızıltaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (55), 363-388.

Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *5*(4), 1012-1034.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis:* Pearson Education Limited.

Hoy, W. K., & Miskel, C.G. (2012). *Educational administration: Theory, research and practise.* (7th ed.). (Translation Editor: Selahattin Turan). Nobel Publication.

Karasar, N., 2009. *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(3), 380-406. https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.007

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Keskin, C., & Gedik, Ş. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla ilgili algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *59* , 689-708.

Küçüker, E. (2000). *Millî eğitim bakanlığı merkez örgütünde eğitim uzmanı ve uzman yardımcısı istihdamında karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksel lisans tezi] Ankara Üniversitesi.

Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasında ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Maya, İ., & Taştkin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından pısa'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, *3*(11), 909-932.

Memduhoğlu, H. S., & Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 1-26.

Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(36), 1-19.

Otrębski, W. (2022). The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction—The type of educational ınstitution moderating role. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(11), 6520. https://doi.org/10.3390/ijerph19116520

Özdemir, M., & Gören, S.Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353.

Özdemir, M., & Yirmibeş A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 323.

Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi, 11*(2), 53-67.

Özgenel, M., & Aktaş A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, *3*(2), 1-18.

Pınar, M.A., & Dönel Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *9* (1), 36-47. https://doi.org/10.24289/ijsser.1181614

Polat, Ş. (2019). Öğretim doyumu ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 641-651.

Schacter, J. (2000). *Teacher performance-based accountability: Why, what and how?*John Milken Family Foundation.

Schlaffer, J. J. (2006). *Elementary teachers' and principals' perceptions of school climate* [Unpublised doctoral dissertation]. Widener University.

Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Suvacı, B. (2020). *Kariyer Yönetimi*. H.Z. Tosun ve D. Paşaoğlu Baş,İnsan kaynakları yönetimi içinde (221-141). Anadolu Üniversitesi Yayını.

Stoyanova, S. (2017). Bulgarian teachers' career motivators. *Problems of Psychology in The 21 Century, 10*(2), 85-97. https://doi.org/10.33225/ppc/16.10.85

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics.* (5th ed.) Pearson Education.

Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi: Konya ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu (2023). Türk dil kurumu sözlüğü, Meslek. https://sozluk.gov.tr/

Tokgöz, G., & Tokgöz, T. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları sınavına yönelik sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *5*(2), 131-142.

Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Usop, A. M., Askandar, D. K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. O. (2013). Work performance and job satisfaction among teachers. *International Journal of Humanities And Social Science, 3*(5), 245-252.

Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi,* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi. Ankara

Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Zeyrek, A. O. (2008). *Milli e*ğitim *bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

# From Prestige to Identification: The Mediating Role of Social Role Identity and Organizational Spirituality*

**RESEARCH ARTICLE**

**Gizem HATIPOGLU[1], Funda NAYIR[2]**

1 Dr, Dokuz Eylul University, gizem.hatipoglu@deu.edu.tr. ORCID: 0000-0003-0224-9953

2 Prof. Dr., Agri Ibrahim Cecen University, fnayir@agri.edu.tr. ORCID: 0000-0002-9313-4942

Gönderilme Tarihi: 01.12.2024 Kabul Tarihi: 22.08.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1594562

**Citation:** "Hatipoglu, G., & Nayir, F. (2025). From prestige to identification: The mediating role of social role identity and organizational spirituality. *Millî Eğitim, 54*(248), 1951-1986. DOI: 10.37669/milliegitim.1594562"

***Abstract***

*This study delves into the relationship between social role identity and organizational spirituality. Additionally, it aims to comprehend the impact of this connection, as educators perceive it, on the association between institutional prestige and identification. 526 educators working in Izmir-Türkiye's public and private secondary schools were selected using a stratified sample. Information on organizational prestige, institutional identification, social role identity, and organizational spirituality was collected. Structural equation modeling was used to assess the mediating influence of organizational spirituality and social role identity on the relationship between institutional prestige and identification. The findings indicate that institutional prestige affects institutional identification directly and indirectly. The combination of social role identity and organizational spirituality has been proven to be an effective method for enhancing teachers' identification levels. Teachers' evaluations confirmed a mediating relationship between social role identity and organizational spirituality in the relationship between institutional prestige and identification. Educators generally saw the mediating effects of social role identity and organizational spirituality as potent tools for fostering their identification with their institutions. This underscores the significance of acknowledging the interplay between social roles and spirituality in promoting a sense of belonging within educational organizations.*

***Keywords:*** *organizational prestige, social role identity, organizational identification, organizational spirituality, structural equation modeling*

*This study is derived from a doctoral dissertation tittled "The Mediating Role of Social Role Identity and Organizational Spirituality in the Relationship Between Organizational Prestige and Organizational Identification."

# Saygınlıktan Özdeşleşmeye: Sosyal Rol Kimliği ve Örgütsel Tinselliğin Aracılık Rolü

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

***Öz***

*Bu çalışma, sosyal rol kimliği ile örgütsel tinsellik arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Ayrıca bu bağlantının, eğitimcilerin algıladığı şekliyle, örgütsel saygınlık ve özdeşleşme arasındaki ilişki üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamaktadır. İzmir-Türkiye'deki kamu ve özel ortaöğretim okullarında çalışan 526 eğitimci, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örgütsel saygınlık, örgütsel özdeşleşme, sosyal rol kimliği ve örgütsel tinsellik ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Örgütsel saygınlık ve özdeşleşme arasındaki ilişkide örgütsel tinsellik ve sosyal rol kimliğinin aracılık etkisini değerlendirmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bulgular, örgütsel saygınlığın, örgütsel özdeşleşmeyi doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir. Sosyal rol kimliği ve örgütsel tinselliğin birleşimi, öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerini artırmada etkili bir yöntem olarak kanıtlanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri, örgütsel saygınlık ile özdeşleşme arasındaki ilişkide sosyal rol kimliği ve örgütsel tinselliğin arasında aracılık ilişkisini doğrulamıştır. Eğitimciler, genel olarak, sosyal rol kimliği ve örgütsel tinselliğin aracılık etkilerini, örgütleri ile özdeşleşmelerini geliştiren güçlü araçlar olarak görmüşlerdir. Bu durum, eğitim kurumlarında aidiyet duygusunu teşvik etmede sosyal roller ile tinsellik arasındaki etkileşimin önemini vurgulamaktadır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *örgütsel saygınlık, sosyal rol kimliği, örgütsel özdeşleşme, örgütsel tinsellik, yapısal eşitlik modellemesi*

## Introduction

Globalization and competition have also impacted the government sector, creating a desire to project a positive image to external audiences. Organizational prestige, which refers to the return of an organization's reputation as perceived by external stakeholders, institutions, or the environment, is relevant for school teachers. Teachers who view their school as prestigious and fulfill their duties in a respected institution may be more motivated to devote themselves to the school and achieve success. This hypothesis is supported by studies on social role identity and organizational spirituality as mediators in the relationship between organizational prestige and identification (Carmeli, 2005; Carmeli et al., 2006; Dutton & Dukerich, 1991; Dutton, et al., 1994; Mael & Ashforth, 1992; Smidts, et al., 2001). The prestige of an organization is also considered an essential tool for inspiring employees (Mael & Ashforth, 1992). It is desirable to determine the effect of organizational prestige on employee identification, spiritual status, and social role identity, as it is considered a valuable resource. However, only some studies have examined these relationships.

By examining organizational prestige, identification, spirituality, and social role identity, it is evident that more attention needs to be paid to applying these concepts to educational institutions. Although researchers have highlighted the significance of these concepts in organizational settings, their application in educational organizations could have been more extensive. The current literature needs to include studies investigating the factors of organizational prestige, organizational identification, social role identity, and organizational spirituality in educational institutions. The theoretical insufficiency of assessing these topics among secondary education instructors calls for further research. The relationship between organizational identity and teachers' views of organizational prestige in educational institutions is presumed to be influenced by social role identity and organizational spirituality. The role of these two mediating variables in impacting organizational identification is yet to be determined. The primary purpose of this study is to investigate the direct and indirect effects of organizational prestige on teachers' organizational identification. Specifically, it aims to determine how social role identity and organizational spirituality mediate this relationship. By addressing these mediating factors, the study seeks to contribute to understanding organizational commitment and motivation among teachers, offering insights for improving educational institutions' prestige management strategies. This study is significant as it addresses a gap in the literature by examining the role of social role identity and organizational spirituality in the relationship between organizational prestige and identification in educational institutions. While previous research has explored these concepts in corporate settings, their application to the educational sector, particularly among teachers, remains underdeveloped. The findings provide valuable insights for policymakers and school administrators, emphasizing the importance of fostering organizational prestige to enhance teachers' commitment and professional identity.

## Conceptual Framework

In the context of research on the re-conceptualization of organizational identification, the concept of "organizational prestige" was introduced (Ashforth & Mael, 1989) as a crucial precursor to organizational identity (Ashforth & Mael, 1989; Dutton et al., 1994; Mael & Ashforth, 1992). According to studies based on social identity theory, when employees perceive their employers as having a high reputation, they are more likely to identify with and demonstrate loyalty to the company (Carmeli et al., 2006; Mael & Ashforth, 1995; Smidts et al., 2001).

This fosters a sense of individual-organizational identification (Mael & Ashforth, 1992), which is widely recognized as influencing an individual's commitment to their organization (Bamber & Iyer, 2002; Dutton & Dukerich, 1991; Dutton et al., 1994; Gautam et al., 2004; Herrbach, 2006; Mael & Ashforth, 1992; Mignonac et al., 2006; Van Dick & Wagner, 2002; Van Knippenberg & Sleebos, 2006; Van Knippenberg & Van Schie, 2000; Riketta, 2005). Employee identification can drive engagement, performance, and commitment to corporate objectives and values as it signifies an individual's orientation toward the organization. Enhancing an organization's status or reputation can increase employee motivation and identification, creating heightened prestige. People are generally motivated to maintain and improve their self-esteem (Shamir, 1991). Members of organizations that view their organizations as reputable have more potential for organizational identification (Bhattacharya et al., 1995; Fisher & Wakefield, 1998). Moreover, organizational prestige and the organizational identification process have improved (Ashforth & Mael, 1989). Previous research suggests that the beneficial perception of prestige influences a positive attitude toward an organization with identification (Bhattacharya et al., 1995; Carmeli et al., 2006; Dukerich et al., 2002; Mael & Ashforth, 1995; Smidts et al., 2001). This study examines the relationship between teachers' perceived organizational prestige and their organizational identification, focusing on the mediating roles of social role identity and organizational spirituality. In this context, the main research question is: "How do teachers' levels of organizational identification shape their perceptions of organizational prestige, mediated by social role identity and organizational spirituality?" Consequently, the following hypothesis was formulated:

*Hypothesis 1: Organizational prestige positively and significantly affects teachers' organizational identification levels.*

The findings of this study indicate that social role identity affects the relationship between organizational identification and prestige. Individuals play various roles within a social group that influence their behavioral patterns (Stryker & Burke, 2000). People with diverse social roles within organizations can achieve their goals differently (Zebrowitz, 2006). To gain value from their diversity, organizations need to better understand their distinct identity orientations and related sources of self-worth (Brewer & Gardner, 1996). Social roles are classified into cosmopolitan and local sub-identities. Individuals with

a cosmopolitan identity have a low level of attachment to the organization and engage in common behaviors (Dukerich et al., 2002; Gouldner, 1957). Strong local identities make individuals feel deeply connected to the organization, identify strongly with its goals and values, and are committed to advancing their careers (Fuller et al., 2009). According to these standards, community members have a strong sense of identity and connection with the organization. Locals with an intrinsic orientation are predicted to have a high level of organizational identification, and prestige is beneficial for connecting these individuals to the organization (Fuller et al., 2009). Individuals with a local identity view the need for internal respect as a status evaluation tool; the more positive this evaluation, the more successful the organizational identification will be (Tyler & Blader, 2003). Different types of individuals, such as dedicated elders, genuine bureaucrats, and locals, serve the group's need for loyalty, while cosmopolitans fulfill the group's need for expertise. Role identities are characterized by action; their validation occurs through fulfilling these expectations. Social roles involve a set of expectations connected to a person's social identity, such as belonging to a specific group or adopting a collective viewpoint (Gouldner, 1957; Stets & Burke, 2000). Individuals with local identities view the requirement for internal respect as a status evaluation tool (Tyler & Blader, 2003). Specific categories of individuals, such as committed elders, actual bureaucrats, and locals, fulfill the group's demand for loyalty, whereas cosmopolitans satisfy the group's need for competence. Role identities are realized and validated through action, and individuals in the same role are expected to comply with group standards and share the group's behavior and values. The behavioral variance associated with role identity is expected to reflect variations in role identity salience. It was hypothesized that prestige would positively impact teachers' social role identities and drive their behavior accordingly.

*Hypothesis 2: Social role identity has a positive and significant effect on organizational prestige and organizational identification.*

According to previous research, organizational spirituality significantly and positively impacts organizational prestige and identification. When teachers perceive their educational institutions as respectable, their spiritual values are expected to be reinforced. Joshi and Jain (2016) noted that instructors who find meaning and purpose in their profession are more likely to be satisfied with their employment and committed to their organizations. Social and psychological

processes that motivate teachers to remain in their educational institutions and attend work include feeling part of something larger than themselves (Paloutzian et al., 2015). When individuals participate in a community that aligns with their values, they identify with the community and integrate their goals with community goals (Gangadharan, 2014). It is widely accepted that the mood of employees is a critical factor in ensuring their organizational identification (İşcan, 2016). Kinjerski and Skrypnek (2006) argued that inspiring leadership, a solid organizational structure, a positive organizational culture, allowing employees to realize themselves, continuous learning, development, and caring for and appreciating employees' contributions contribute to spirituality in the workplace. Krishnakumar and Neck (2002) posited that spirituality is one of the most important aspects of personality. Thus, an organization's spiritual support fundamentally entails encouraging individuals to be mentally and physically productive. When an individual's occupation and personal life are in sync, they are typically highly driven (Duchon & Plowman, 2005). In this manner, organizational spirituality enables people to connect with society and explore their inner selves through work (Bekiş, 2013). Employees must have meaningful work to attain their highest professional level. Research by Kumar and Kumar (2015) indicates that organizations that embrace organizational spirituality experience greater productivity, lower employee turnover, and a competitive edge over their peers. Considering the belief that organizational prestige is a motivating factor in this context, the third hypothesis of the study was formulated as follows:

*Hypothesis 3: Organizational spirituality positively and significantly affects organizational prestige and identification.*

Individuals' identities are shaped by their surroundings. The tasks and obligations associated with an individual's identity and society are expected to fulfill these responsibilities (Gouldner, 1957). Through social classification, the social environment is cognitively divided, which allows a person to systematically gather themselves and others together, enabling them to locate or identify themselves within the social environment (Ashforth & Mael, 1989). Educators seeking to find their identity within a social environment can align with the educational institution and provide authenticity if they discover what they desire. Teachers who incorporate their membership in academic institutions into their sense of self can establish a cognitive connection (Dutton et al., 1994). Teachers with a well-defined social role identity and cognitive membership in

educational institutions can identify with the institution based on their behavior (Ellemers et al., 1999). People play various roles in society and possess multiple identities. Teachers also play essential roles and obligations within educational institutions. These responsibilities may contribute to teachers' identification with their institutions. Hence, the fourth hypothesis is as follows.

*Hypothesis 4: Teachers' levels of organizational identification have a positive and significant effect on their social role identity levels as a mediating variable.*

Studies have found positive associations between organizational spirituality, employee engagement (Danish et al., 2014), organizational commitment, individual productivity, and in-role performance (Jaichitra & Srinivasan, 2017). Furthermore, some studies have demonstrated that companies with higher levels of corporate spirituality generally experience higher employee performance and productivity (Chakraborty et al., 2004, Garcia-Zamor, 2003). Similarly, several studies on the impact and role of spirituality in organizational performance and efficiency (Duchon & Plowman, 2005; Klenke, 2005) have indicated a connection. According to Fry and Slocum (2020), a lack of organizational spirituality can impede employees' identification with their work organization. Therefore, organizational spirituality may influence teachers' organizational identity perspectives as a moderating factor, as follows:

*Hypothesis 5: Teachers' organizational spirituality levels have a positive and significant effect as a mediating variable on teachers' organizational identification levels.*

The hypotheses are investigated, scrutinized, and deliberated in subsequent sections, considering the findings above.

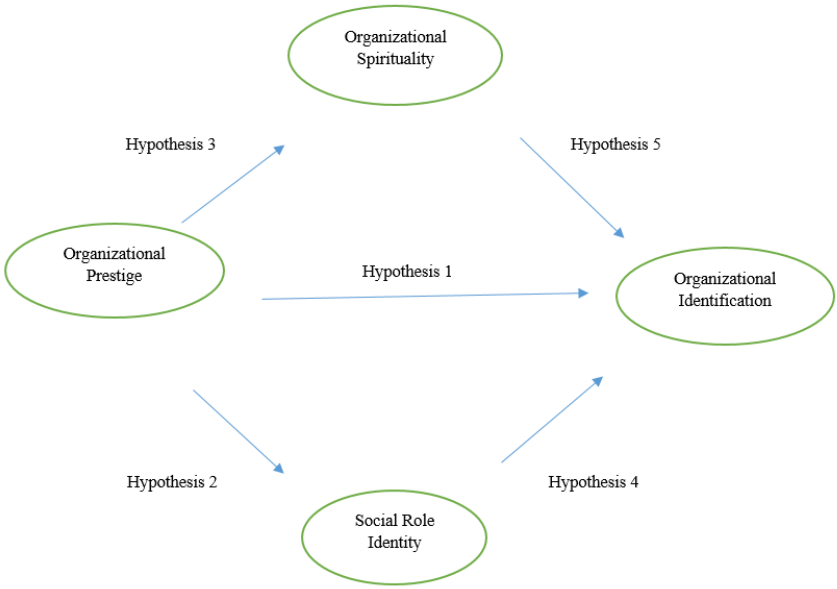
## Methodology

### Model of the Research

A relational survey model was used to evaluate the mediating role of organizational spirituality and social role identity in the relationship between organizational identification and prestige. The model assesses the degree of correlation between several variables. It searches for variations between situations rather than relying on measurements that satisfy specified criteria (Karasar, 2012). Organizational prestige is the independent variable, organizational identification is the dependent variable, and social role identity and organizational spirituality are mediators. The research model is illustrated in Figure 1.

**Figure 1**

*Model of the Research*




According to the study model shown in Figure 1, there is a direct link between organizational prestige and identification. An indirect association between social role identity and organizational spirituality is also expected. The independent variable in the study was organizational prestige, the dependent variable was organizational identification, and the mediating factors were social role identity and organizational spirituality.

## Sample

The study population comprises teachers employed in private and public secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the central province of Izmir during the fall semester of the 2020–2021 academic year. This group was chosen because teachers' perceptions of their schools' prestige significantly influence their professional identity, motivation, and organizational commitment. Given the competitive and reputation-driven nature of the education sector, understanding these dynamics among teachers provides crucial insights into institutional management and employee retention strategies. Additionally, stratified sampling was used to ensure a balanced representation

of different school types, enhancing the study's generalizability. Sampling is necessary because reaching the entire population is difficult. Stratified sampling is preferable for sample selection. The stratified sampling method was chosen to ensure a balanced representation of teachers from different institutional structures (public and private schools). The key reasons for this selection are representation of institutional differences, generalizability, and control of variation. Representation of Institutional Differences allows for an even distribution of participants from both public and private schools. Generalizability ensures more reliable and accurate results that reflect the broader population. As control of variation, maintaining equal representation across subgroups improves the accuracy of analyzing variable relationships. Each secondary school teacher was assigned to a subpopulation to determine the sample size, and a sample was taken from each subpopulation. The population determined the proportion of all teachers in the central districts of Izmir, ensuring similar representation in the sample. This study separated the Izmir province into two subpopulations: public and private secondary school institutions. To establish the sample size in stratified sampling, the .05 tolerance level confidence table value was determined as 1.96 using Cochran's (1962) formula (Balcı, 2011). Table 1 lists the number of instructors who participated in the study.

**Table 1**

*The Number of Teachers Employed in Izmir, Their Distribution by School Type, and the Number of Teachers Selected for Sampling*

| Institution | Teachers | Teachers to be Sampled | Teachers Sampled |
|---|---|---|---|
| Public | 8.556 | 315 | 359 |
| Private | 3.618 | 135 | 167 |
| TOTAL | 12.174 | 450 | 526 |

Table 1 reveals that from 2020 to 2021, within the central districts of Izmir province, state-run secondary educational institutions employed 315 instructors, 135 teachers from selected private schools, and a total of 450 educators. However, the overall count included 526 teachers, with 359 in the public sector and 167 in the private sector, because the scales cannot be canceled or evaluated. After removing extreme values, 460 data points were retained for the analysis. The teachers' characteristics are listed in Table 2.

**Table 2**

*Profile of Teachers*

| Profile | | N | % |
|---|---|---|---|
| Gender | Female | 292 | 63,5 |
| | Male | 168 | 36,5 |
| | Total | 460 | 100 |
| Marital Status | Married | 355 | 77,2 |
| | Single | 105 | 22,8 |
| | Total | 460 | 100 |
| Age | 23-33 | 93 | 20,2 |
| | 34-44 | 181 | 39,3 |
| | 45-55 | 148 | 32,2 |
| | 56-65 | 38 | 8,3 |
| | Total | 460 | 100 |
| Education Status | Undergraduate | 348 | 75,6 |
| | Graduate | 101 | 23,2 |
| | PhD | 6 | 1,2 |
| | Total | 460 | 100 |
| Seniority | 0-5 | 204 | 44,3 |
| | 6-10 | 82 | 17,8 |
| | 11-15 | 57 | 12,4 |
| | 16-20 | 69 | 15 |
| | 21 and above | 48 | 10,4 |
| | Total | 460 | 100 |
| School Type | Public | 307 | 66,7 |
| | Private | 153 | 33,3 |
| | Total | 460 | 100 |
| Number of Students | 0-500 | 229 | 49,8 |
| | 501-1000 | 131 | 28,5 |
| | 1001-1500 | 71 | 15,4 |
| | 1501 and above | 29 | 6,3 |
| | Total | 460 | 100 |

| Profile | | N | % |
|---|---|---|---|
| Type of High School | Anatolian | 233 | 50,7 |
| | Vocational | 132 | 28,7 |
| | Imam-Hatip | 38 | 8,3 |
| | Science | 29 | 6,3 |
| | Multi-Program Anatolian | 16 | 3,5 |
| | Social Sciences | 7 | 1,6 |
| | Athletic | 3 | 0,7 |
| | Fine Arts | 2 | 0,4 |
| | Total | 460 | 100 |
| Subject | Verbal | 154 | 33,5 |
| | Numerical | 139 | 30,2 |
| | Foreign Language | 65 | 14,1 |
| | Profession | 63 | 13,7 |
| | Art | 18 | 3,9 |
| | Sport | 15 | 3,4 |
| | Missing | 6 | 1,3 |
| | Total | 460 | 100 |
| Foundation Year | 1919 and before | 19 | 4,1 |
| | 1920-1939 | 16 | 3,5 |
| | 1940-1959 | 23 | 5 |
| | 1960-1979 | 63 | 13,7 |
| | 1980-1999 | 91 | 19,8 |
| | 2000-2018 | 247 | 53,8 |
| | Missing | 1 | 0,2 |
| | Total | 459 | 100 |
| District | Konak | 97 | 21,1 |
| | Bornova | 71 | 15,4 |
| | Karabağlar | 66 | 14,3 |
| | Gaziemir | 65 | 14,1 |
| | Buca | 59 | 12,8 |
| | Çiğli | 39 | 8,5 |
| | Güzelbahçe | 26 | 5,7 |
| | Narlıdere | 11 | 2,4 |
| | Bayraklı | 10 | 2,2 |
| | Karşıyaka | 9 | 2 |
| | Balçova | 7 | 1,5 |
| | Total | 460 | 100 |

As indicated in Table 2, a substantial portion of the study's teaching staff, 77%, is married, and a considerable proportion, 63%, is female. Furthermore, the data revealed that 39% of the participants were instructors aged between 34 and 44. Moreover, the findings showed that a substantial proportion (75%) of the participants had undergraduate degrees, while 44% had just started their careers or had only a few years of experience. Additionally, the study revealed that Anatolian High Schools employed 49% of the teachers in the research, and 66% worked for public institutions. Notably, 49% of the teachers who worked in schools with class sizes ranging from zero to 500 participated in the study. Intriguingly, instructors in the verbal field comprised 33% of the study participants. The data also revealed that a significant majority (21%) of the research participants worked in the Konak district. Finally, the study indicates that 53% of the schools were founded between 2000 and 2018.

**Data Collection Tools**

The Organizational Prestige Scale, developed by Hatipoğlu (2022); the Organizational Identification Scale, developed by Mael and Ashforth (1992) and translated into Turkish by Tak and Aydemir (2004); the Social Role Identity constructed by Çınar (2018); and the Workplace Spirituality Scale developed by Kinjerski and Skrypnek (2006) and translated into Turkish by Ünal and Turgut (2015) were all used to gather data for the study. Google Forms was utilized to collect the data. The questionnaires were filled out willingly.

The study utilized validated scales from the literature to ensure reliability and accuracy in measuring key variables. The Organizational Identification Scale (Mael & Ashforth, 1992) is widely used to assess employees' levels of identification with their institutions, making it particularly applicable in educational settings. The Social Role Identity Scale (Çınar, 2018) examines how employees construct their organizational identity through social roles. The Workplace Spirituality Scale (Kinjerski & Skrypnek, 2006) evaluates employees' spiritual experiences and connections to their workplace. Lastly, the Organizational Prestige Scale was developed to measure employees' perceptions of how their institution is viewed by external stakeholders, providing insights into the institution's perceived reputation and status.

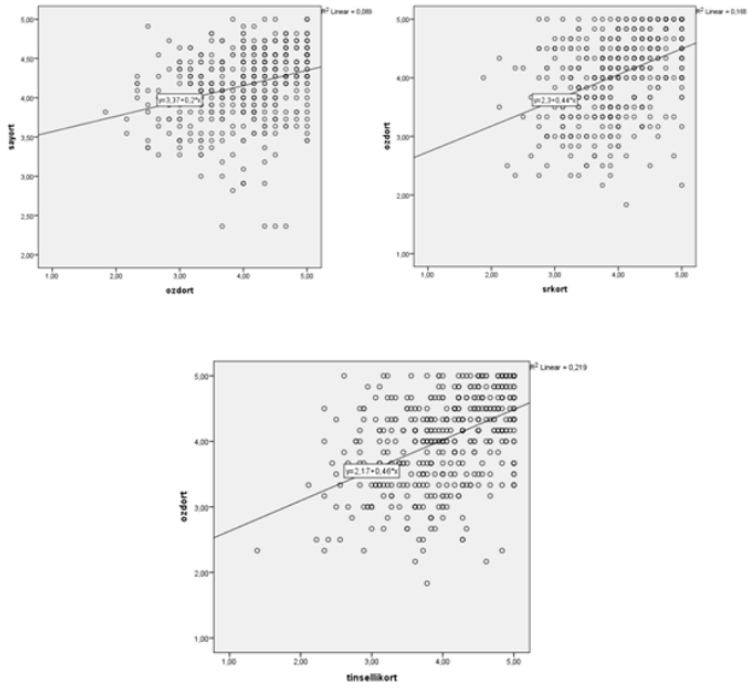
**Data Analysis**

The analysis of relationships among the Personal Information Form, Organizational Prestige, Organizational Identification, Workplace Spirituality, and Social Role Identity Scales in teachers working in private and public secondary schools in Izmir was conducted using AMOS, a software program for structural equation modeling (SEM).

SEM comprises three primary stages: the formulation of theoretical concepts, the construction of the model, and the testing of the model (Byrne, 2010). To create problem statements, a comprehensive literature review was undertaken, data were collected and analyzed using pre-established relationships, and a model was formulated for testing by the researcher. A model was developed for empirical testing by thoroughly examining existing literature. Subsequently, the data obtained from the sample group were subjected to confirmatory factor analysis (CFA) for each variable, and the reliability and validity of the measurement tools were confirmed. Finally, the proposed model was assessed for fit using actual data obtained through SEM. Before conducting SEM and evaluating the scale structures using CFA, it was essential to ensure that the sample size and normality assumptions were met. The Mahalanobis distance was calculated to confirm that the data obtained from the sample group met the multivariate normality assumptions required for SEM. Mahalanobis distance is a measure of dispersion that considers the covariance or correlation coefficient between two variables when calculating the distance between two-unit values or points (Kline, 2005). In this study, organizational prestige, spirituality, and social role identity are the predictor variables that influence organizational identification, and a cutoff point of 16.27 was established for these variables based on their critical values. Any data points with Mahalanobis distance values greater than 16.27 were considered outliers and removed from the analysis. A scatter plot was used to verify the linearity assumption, a prerequisite for SEM as a multivariate analysis, and to examine the relationships between the research variables. The scatter plots of the study variables are shown in Figure 2.

**Figure 2**

*Scatterplots for Research Variables*




The scatterplots in Figure 2 exhibit an elliptical shape, suggesting that the linearity assumption is satisfied (Kabacoff, 2011). The proper direction of the distributions for organizational prestige-organizational identification, organizational identification-social role identity, and organizational identification-organizational spirituality indicates a positive relationship among these concepts. A visual inspection of the scatterplots shows that the variables meet the linearity assumption.

Another essential assumption of SEM analysis is the absence of multicollinearity. Variance Inflation Factors (VIF) and tolerance values were employed to assess this assumption. To avoid multicollinearity, the tolerance value must be greater than zero and the VIF value less than 10 (Kline, 2005). Table 3 presents the results for multicollinearity assumption 3.

**Table 3**

*Tolerance and VIF Values of the Independent Variables*

| Independent Variables | Dimensions | Tolerance | VIF |
|---|---|---|---|
| Organizational Prestige | - | ,929 | 1,076 |
| Organizational Spirituality | Passion for Work | ,289 | 3,465 |
| | Mysterious Experience | ,347 | 2,879 |
| | Spiritual Bond | ,614 | 1,628 |
| | Community Feeling | ,368 | 2,720 |
| Social Role Identity | Cosmopolitan | ,696 | 1,436 |
| | Local | ,521 | 1,918 |

As shown in Table 3, the tolerance values of the research variables moved away from zero, and the VIF values were less than 10. In this case, there is no multicollinearity problem between the research variables.

## Findings

Initially, the relationship between social role identity and organizational spirituality and the impact of organizational prestige on organizational identification was assessed. The comprehensive model is shown in Figure 3, and the path coefficients for the significance of the model's connections are presented in Table 4.

**Figure 3**

*The Model of Organizational Prestige on Organizational Identification, Mediator Role of Social Role Identity and Organizational Spirituality*

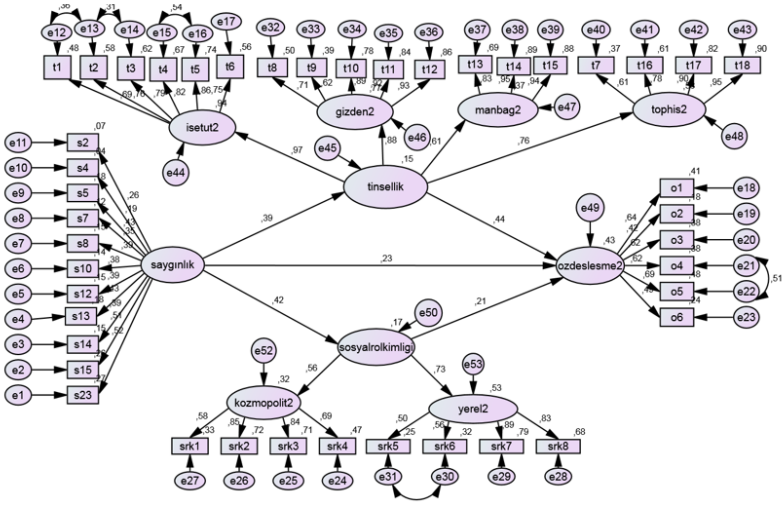



**Table 4**

*Findings from the Model of Organizational Prestige on Organizational Identification, Mediator Role of Social Role Identity, and Organizational Spirituality*

| Relationships Between Variables | B | β | S.E. | C.R. (t) | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Organizational Spirituality ← Organizational Prestige | ,325 | ,385 | ,064 | 5,099 | *** |
| Social Role Identity ← Organizational Prestige | ,326 | ,418 | ,087 | 3,760 | *** |
| Organizational Identification ← Organizational Prestige | ,287 | ,231 | ,092 | 3,111 | ,002 |
| Organizational Identification ← Social Role Identity | ,333 | ,209 | ,147 | 2,263 | ,024 |
| Organizational Identification ← Organizational Spirituality | ,642 | ,435 | ,121 | 5,003 | *** |

(*** $p$<0,01)

When examining the path coefficients' significance using data from Table 4, Tabachnick and Fidell (2007) found that a t-value above 1.96 is significant at the 0.05 level, and a value exceeding 2.56 is significant at the 0.01 level. The relationships between the research variables were meaningful, as shown in Table 4, and the results of the path analysis were assessed. As shown in Table 5, the model's standardized effects were evaluated.

**Table 5**

*Standardized Effects of the Model*

| Relationships Between Variables | Direct Impact | Indirect Impact | Total Impact |
|---|---|---|---|
| Organizational Spirituality ← Organizational Prestige | ,385 | --- | ,385 |
| Social Role Identity ← Organizational Prestige | ,418 | --- | ,418 |
| Organizational Identification ← Organizational Prestige | ,231 | ,255 | ,486 |
| Organizational Identification ← Organizational Spirituality | ,435 | --- | ,435 |
| Organizational Identification ← Social Role Identity | ,209 | --- | ,209 |

The model results shown in Figure 3 and Table 5 indicate that organizational prestige affects organizational identification directly and indirectly. A unit increase in organizational prestige leads to a 0.231 increase in organizational identification when only direct effects are considered. The influence of prestige on identification was assessed concerning social role identity and organizational spirituality, revealing an indirect impact on the identification of 0.255, resulting in a total estimated effect of 0.486. Teachers' perceptions of organizational spirituality and social role identity partially mediated the relationship between prestige and identification. Teachers' levels of organizational identification with their schools are positively influenced by their assessments of the organizational prestige of those schools. A one-unit increase in organizational prestige results in a 0.418 increase in teachers' assessments of social role identification and a 0.385 increase in their perceptions of organizational spirituality. There is a strong association between teachers' views on organizational identification, social role identity, and organizational spirituality, and their opinions on organizational prestige concerning their work institutions. SEM analysis was used to evaluate the model's acceptability by assessing the significance of the path coefficients,

while the fit index values were examined to ensure proper model fit. The fit index values of the models were also investigated; results indicate that $X^2/sd$ = 2.8, RMSEA = 0.06, GFI = 0.80, CFI = 0.86, and NNFI-TLI = 0.85. The model fit was deemed satisfactory based on these fit index values.

## Discussions

The study's results suggest that "Hypothesis 1: Organizational prestige affects teachers' organizational identification levels positively and significantly." The statistics support this. This research reveals that organizational prestige positively impacts organizational identification at both direct and indirect levels, as well as teachers' perceptions of the organizational prestige of the educational institutions for which they work and their levels of organizational identification with their organization. This finding aligns with previous research on the relationship between organizational identification and prestige (Carmeli et al., 2006; Dukerich et al., 2002; Karabey & İşcan, 2007; Smidts et al., 2001). Organ and Ryan (1995) also found that employees working in highly prestigious organizations have high levels of organizational identification. Furthermore, Bartels, et al. (2007) found a positive correlation between organizational prestige and employee identification. The results of this study indicate that individual perceptions of organizational prestige influence employees' identification with the organization, including teachers' views on organizational prestige, which directly affects their connection to the educational institutions where they work. Positive organizational prestige enhances identification, boosting employees' self-confidence and belief that outsiders hold their organizations in high regard (Bhattacharya et al., 1995; Fisher & Wakefield, 1998).

According to the study's criteria, it was hypothesized that "Hypothesis 2: There is a positive and significant effect of social role identity on the relationship between organizational prestige and organizational identification." The data analysis revealed that social role identity moderated the relationship between organizational prestige and identification. Specifically, organizational prestige supports identifying social roles, and social role identity indirectly mediates organizational identification. Therefore, this assumption was valid. The connection between organizational prestige and identity and the link between these two variables was identified as a conditional interaction by Fuller et al. (2009). In other words, it refers to how a person's local or global social role identity affects the extent to which their position and prestige contribute to their

identification with their organization. This finding aligns with the results of the present study, which demonstrated that organizational identification and prestige are mediated by social role identity. Individuals who identify with one of the social roles similarly connect with their organizations.

Additionally, individuals in the same position within the organization must conform to group norms and demonstrate behaviors similar to those of the group; therefore, group members expect individuals to exhibit behaviors associated with that role (Gouldner, 1957). It can be inferred that the perceptions of people outside the organization regarding its prestige affect employees, as these expectations depend entirely on conduct within the organization. Employees focus solely on their assigned duties, correlating outsiders' views and opinions about the organization with their roles. From another perspective, one could argue that teachers' professional obligations take precedence over the external image of the educational institution. The roles occupied by teachers relate to their perceptions of organizational prestige. Educators accept and embrace their teaching responsibilities because academic institutions are well-regarded. They pursue careers as instructors while also considering the prestige of educational institutions. Teachers prioritize their profession and job responsibilities alongside the institutions they work for. Individuals with strong professional dedication but low organizational commitment are described as having cosmopolitan identities, as Iverson et al. (2004) noted. Consequently, teachers who are the subjects of this study are primarily cosmopolitan.

The study indicates that organizational spirituality positively influences the connection between organizational prestige and identification, supporting the notion that "Hypothesis 3: Organizational spirituality has a positive and significant impact on the relationship between organizational prestige and organizational identification." This hypothesis was confirmed. In other words, organizational prestige strengthens organizational spirituality. From educators' perspectives, it positively mediates the relationship between organizational prestige and identification. It is the belief that integrating one's deepest beliefs and values into work while aligning actions and decisions with these beliefs enhances job satisfaction and adds more meaning to the work (Alford & Naughton, 2001; Conger, 1994). Consequently, educators form an emotional bond with the teaching profession by assessing the organization's standing and demonstrating a commitment to their work. The pursuit of meaning, in-depth self-knowledge,

and progress is expressed as a set of values recognized in labor relations and organizations. Organizational spirituality encompasses an individual's efforts to identify their life's ultimate purpose, develop close relationships with coworkers and other work-related individuals outside the organization, and align their own beliefs with the fundamental values and beliefs of the organization (Mitroff & Denton, 1999; Petchsawang & Duchon, 2009). It pertains to an individual's quest to discern their life's ultimate purpose and forge close relationships with colleagues and those outside the company who are connected to their work, aligning their personal beliefs with the organization's fundamental principles and ideals. Comprehending the purpose of their job within the educational institution and achieving harmony between the organization and its ideals are crucial for teachers. According to Elkins et al. (1988), teachers place significant importance on the meaning and purpose of teaching life.

In "Hypothesis 4: The social role identity levels of teachers exert a positive and significant effect as a mediating variable on their organizational identification levels." Studies have demonstrated that social role identity significantly impacts the relationship between organizational prestige and identification. Specifically, the social role identities of teachers in educational institutions mediate the influence of organizational prestige on organizational identification. Consequently, this hypothesis is validated. As Stets and Burke (2000) noted, being part of a particular group entails adopting the same perspective as other group members, which is encapsulated in social role identity. This notion involves conforming to and acting as members of an organization. Research has revealed that the social role identity of secondary school teachers positively influences organizational identification. Engaging in behaviors that align with the organization's standards of social role identity and striving towards similar goals are expected to be parallel behaviors (Stets & Burke 2014).

The results of this study provide evidence for "Hypothesis 5: Teachers' organizational spirituality levels have a positive and significant effect as a mediating variable on teachers' organizational identification levels." The data shows that organizational spirituality levels mediate the relationship between teachers' organizational identification levels. This finding is consistent with prior research in the field. Teachers who are emotionally committed to their institutions do not see their work merely as a job but as an opportunity to impact students and make a positive difference in their lives. They view their work as

a means of finding meaning and improving themselves. Therefore, identifying with their organizations is paramount for secondary education teachers. Given secondary education institutions' unique conditions and circumstances, teachers must educate students and care for their emotional well-being (Forsythe, 2016). Furthermore, organizational spirituality contributes to effective learning and teacher leadership (Boone et al., 2010). Effective teachers are passionate about student development and can reflect on their enthusiasm and vision (Forsythe, 2016). The desire for meaning and purpose in teaching is particularly significant for secondary education teachers participating in this study sample.

Regarding research findings, organizational prestige is recognized as an antecedent of organizational identification, as relevant literature indicates. These studies reveal empirical investigations that yield conclusions consistent with the results of this study. Employees' perceptions of how the outside world views the organization influence its prestige. According to Smidts et al. (2001) and Fuller et al. (2006), respect for an organization's standing indicates how others perceive it and is related to employee organizational identification (Bartels et al., 2007). Employees may identify with and bond with the organization because they believe others view it favorably. O'Reilly et al. (1991) found that newcomers with value profiles matching the organization tend to be more committed and satisfied with their work. People use their relationships with the organization to shape their self-concepts (Ashforth & Mael, 1989). As the organization's prestige increases, so does employees' ability to boost their self-confidence through identification and loyalty (Mael & Ashforth, 1995). Therefore, issues related to the organization and its status are significant and reflected in its prestige. Employee pride in a respected company makes organizational prestige one of the most essential characteristics positively affecting organizational identity (Dutton et al., 1994). The importance of organizational prestige hinges on perceptions of the organization. Effective management of this concept is crucial for a good reputation. Without it, the entire organizational structure risks collapse. If external stakeholders and employees perceive the organization as dishonest, insecure, and irresponsible, they will likely sever all ties with it (Dinçel, 2012).

Studies on organizational identification have focused on the social construction of expectations within specific social identity categories in organizations (Whetten & Mackey, 2002). To enhance self-esteem, individuals often network with others or groups (Abrams & Hogg, 1988; Mael & Ashforth,

1992). The more prestigious an organization is, the more likely its employees will identify with it (Smidts et al., 2001). Thus, organizations must foster a sense of belonging and identity among employees to facilitate optimal operations (Cheney, 1983; Pratt, 1998). Consequently, identification requires some detachment from individualism and selfishness. Individuals see themselves as part of a shared social group rather than as distinct, as their social identity becomes clearer (Mael & Ashforth, 1992). Members of reputable work teams develop a sense of identity and collaborate to achieve common goals and objectives.

## Conclusions

A structural equation model was developed to investigate the relationships between organizational spirituality, social role identity, and organizational identification. This study provides evidence for the hypothesis that these variables are interrelated. The analysis indicated that organizational spirituality, social role identity, and organizational identification directly and indirectly influence one another. In educational settings, teachers' perceptions of organizational spirituality and social role identity partially mediate the relationship between organizational identification and prestige. Teachers' affiliation with the organizations where they work is positively impacted by their assessment of the organizational prestige of those institutions, which affects their perceptions of social role identity and organizational spirituality. As teachers' perceptions of organizational prestige towards the institutions they work for increase, their perceptions of social role identity and organizational spirituality also improve, leading to a positive correlation. Ultimately, teachers' affiliation with educational institutions benefits from their social role identity and organizational spirituality.

This study has several limitations. It focuses exclusively on secondary school teachers in Izmir, which restricts the generalizability of the findings to other educational contexts and geographical regions. Additionally, as the research employs a cross-sectional design, it captures teachers' perceptions at a single point, preventing the establishment of causal relationships between variables. The reliance on self-reported data may introduce subjective biases, potentially affecting the accuracy of the findings. Furthermore, the influence of organizational spirituality and social role identity may vary depending on institutional and cultural contexts, limiting the applicability of the results to different settings. To overcome these limitations, future research could adopt a longitudinal approach to track changes over time, expand the sample to include diverse educational

levels and regions, and incorporate qualitative methods to gain deeper insights into teachers' experiences and perceptions.

## Suggestions

Organizational status needs a thorough examination in the literature using consistent variables. Quantitative studies that rely solely on numerical data fail to provide a nuanced understanding of the subject. Researchers can gain deeper insights into these issues by qualitatively exploring the factors identified in this study. Although it is impossible to generalize quantitative research results, new findings applicable to organizational settings can be uncovered. Further research should be conducted to expand these findings to other levels, locations, and groups of teachers. These consistent factors could be modified to fit different contexts, and instructors' perspectives could be assessed by geographic region and educational level. Additional investigations are required to confirm these findings and observations.

The research findings indicate that social role identity and organizational spirituality influence the connection between organizational identification and prestige. Additional moderators of organizational prestige and identification were also tested. It is important to note that the mediating effect was enhanced when social role identity and organizational spirituality were combined with other factors. Future studies should explore these relationships using a broader range of topics. Furthermore, respect should be considered in studies of educational institutions. Previous studies on organizational prestige have employed various concepts. Since this study utilized a cross-sectional design, no definitive information on causality could be provided. Future studies should conduct longitudinal analyses to better understand the causal direction. However, it is suggested that they adopt multi-source approaches when possible.

These findings indicate that the position of an educational institution is a crucial element. However, a better understanding of the determinants that impact school esteem is necessary. Further research is required to explore how school esteem develops and what elements it is grounded in. Examining the notion of organizational prestige within educational establishments can yield a more comprehensive body of knowledge.

Although the theoretical foundations of organizational prestige and perceived external prestige are established, further discussion and research are

necessary before quantifying them. Employers often use the Mael and Ashforth (1992) scale to measure organizational prestige, as indicated by studies conducted by Bergami and Bagozzi (2000) and Smidts et al. (2001). The Organizational Prestige Scale, developed as a measurement tool, can offer additional evidence for its validity and reliability. This could lead to improved and expanded measurement parameters.

Although numerous studies have been conducted to assess the organizational prestige structure, developing appropriate metrics to gather individual perceptions of collective external prestige is crucial. Measuring the organization's standards for respect and understanding the components of its prestige is critical for gaining acceptance. Instead of relying on general declarations of prestige, it is essential to investigate the specific characteristics of an organization's prestige. In this regard, specific and visible signs should be sought to illustrate what the organization values and what is appreciated.

Future research should expand the scope of this study by replicating it in different educational settings, such as universities, primary schools, and vocational education institutions, to assess the generalizability of the findings. Since this study is cross-sectional, employing longitudinal research methods would be beneficial in establishing causal relationships between organizational prestige, spirituality, and role identity. Additionally, exploring other potential mediating or moderating variables, such as leadership styles, workplace culture, or emotional intelligence, could provide a more comprehensive understanding of organizational identification. Combining qualitative and quantitative methods, a mixed-methods approach would offer more profound insights into teachers' perceptions and experiences regarding organizational identification and spirituality. Furthermore, schools and educational institutions should implement strategies to strengthen organizational identification by fostering a strong sense of belonging, recognizing teachers' contributions, and creating a positive workplace culture. To enhance the measurement of organizational prestige, further research should focus on refining and validating tools that accurately capture internal and external perceptions of institutional reputation. Lastly, conducting cross-cultural comparisons to investigate the influence of organizational prestige, role identity, and spirituality on educators in different cultural contexts would contribute to a broader understanding of these concepts within global education systems.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel saygınlık algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal rol kimliği ve örgütsel tinselliğin aracı rollerini incelemektedir. Örgütsel saygınlık, bir kurumun dış paydaşlar tarafından nasıl algılandığını ifade eder ve bu algı, çalışanların kuruma olan bağlılıklarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkileyebilir. Araştırma, öğretmenlerin algıladığı örgütsel saygınlık ile özdeşleşme arasındaki ilişkiyi güçlendiren mekanizmaları ele alarak bu kavramların eğitim kurumlarındaki uygulamalarına ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

Hipotez 1: Örgütsel saygınlık, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkiler.

Hipotez 2: Sosyal rol kimliği, örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide pozitif ve anlamlı bir arabulucu rol oynar.

Hipotez 3: Örgütsel tinsellik, örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide pozitif ve anlamlı bir arabulucu rol oynar.

Hipotez 4: Sosyal rol kimliği, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkiler.

Hipotez 5: Örgütsel tinsellik, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini pozitif ve anlamlı bir şekilde etkiler.

Literatürde örgütsel saygınlık, örgütsel tinsellik ve sosyal rol kimliği kavramları sıkça incelenmiştir. Ancak, bu kavramların eğitim kurumlarına ve özellikle öğretmenlerin bağlılıklarına etkisini ele alan araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

### Yöntem

Araştırma, İzmir'deki devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan 526 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler arasında Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan Örgütsel "Özdeşleşme

Ölçeği", Çınar (2018) tarafından geliştirilen "Sosyal Rol Kimliği Ölçeği" ve Kinjerski ile Skrypnek (2006) tarafından geliştirilen "İş Yeri Maneviyatı Ölçeği" bulunmaktadır. Veriler, Google Forms üzerinden gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler ve arabuluculuk etkilerini değerlendirmek için "Yapısal eşitlik modellemesi" (YEM) kullanılmıştır. Örgütsel saygınlık bağımsız değişken, örgütsel özdeşleşme bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Sosyal rol kimliği ve örgütsel tinsellik ise aracı değişkenler olarak değerlendirilmiştir. Model uyumu, doğrulayıcı faktör analizi ve çok değişkenli normallik testleri ile doğrulanmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin algıladığı örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, araştırmada öne sürülen tüm hipotezlerin desteklendiğini göstermektedir. Öncelikle örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Analizler, örgütsel saygınlık algısının öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini doğrudan artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca sosyal rol kimliği ve örgütsel tinsellik, örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide aracı değişkenler olarak anlamlı bir rol oynamıştır. Sosyal rol kimliği, örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki bağlantıyı güçlendiren önemli bir değişken olarak tespit edilmiştir. Sosyal rol kimliği düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, örgütsel özdeşleşme düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle "yerel kimlik" ile özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bunun yanı sıra örgütsel tinsellik, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini artıran bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmıştır. Örgütsel tinselliğin, öğretmenlerin örgütsel saygınlık algısı ile özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği bulunmuştur. Öğretmenlerin algıladığı örgütsel tinsellik düzeyi arttıkça örgütsel özdeşleşme düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırmanın yapısal eşitlik modeli analizine göre örgütsel saygınlığın örgütsel özdeşleşmeye toplam etkisi anlamlı bulunmuş, bu etki hem doğrudan hem de sosyal rol kimliği ve örgütsel tinsellik aracılığıyla dolaylı olarak hesaplanmıştır. Modelde yer alan tüm yollar istatistiksel olarak anlamlıdır ve modelin uyum indeksleri ($X^2/sd$ = 2,8; RMSEA = 0,06; GFI = 0,80; CFI = 0,86) modelin genel geçerliliğini desteklemektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin algıladığı örgütsel saygınlığın örgütsel özdeşleşme üzerinde hem doğrudan hem de sosyal rol kimliği ve örgütsel tinsellik aracılığıyla dolaylı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, çalıştıkları kurumun dış paydaşlar tarafından saygın olarak algılanmasını kurumsal bağlılıklarının artmasında önemli bir unsur olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Sosyal rol kimliği ve örgütsel tinsellik, örgütsel bağlamda öğretmenlerin özdeşleşme süreçlerini destekleyen etkili mekanizmalar olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, eğitim kurumlarında aidiyet ve motivasyonun artırılması için bu unsurların önemini vurgulamaktadır.

Araştırmada sosyal rol kimliğinin, bireylerin örgüt içindeki rollerini algılama biçimlerinin özdeşleşme üzerinde nasıl etkili olduğunu gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle "yerel kimlik" odaklı öğretmenlerin, örgütlerine daha güçlü bağlandıkları belirlenmiştir. Örgütsel tinsellik ise, bireylerin işlerini anlamlı bulmalarına olanak tanıyan ve manevi değerlerle uyumlu bir çalışma ortamı sunmanın örgütsel bağlılığı artırabileceğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin işlerine anlam yükleyebilmelerinin ve kurum değerleriyle uyum sağlayabilmelerinin özdeşleşme süreçlerini güçlendirdiğini göstermektedir.

Bu çalışma, örgütsel saygınlık, sosyal rol kimliği ve örgütsel tinsellik gibi kavramların öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmada nasıl etkili olabileceğini anlamada önemli bir katkı sağlamaktadır. Özellikle örgütsel saygınlık algısının, öğretmenlerin kuruma olan aidiyet ve özdeşleşme duygusunu artırdığı, dolayısıyla bu kavramların eğitim kurumları bağlamında daha fazla ele alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları, eğitim kurumlarının dış çevreye olumlu bir imaj yansıtmasının, öğretmenlerin özdeşleşme süreçlerini destekleyerek kurumsal başarıyı artırabileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda, eğitim kurumlarının uygulamalarını geliştirmek için şu önerilerde bulunulabilir: Eğitim kurumları, dış paydaşlar nezdinde saygınlıklarını artırmak amacıyla etkili iletişim ve marka yönetimi stratejileri geliştirmelidir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal rol kimliklerini güçlendiren örgütsel yapıların oluşturulması ve manevi değerlerle uyumlu bir çalışma ortamı yaratılması önerilmektedir. Bu süreçler, öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını artırarak hem bireysel hem de kurumsal düzeyde daha yüksek performans sağlayabilir. Gelecekteki araştırmalarda bu kavramların farklı eğitim seviyelerinde ve

bölgelerdeki öğretmenler üzerindeki etkileri incelenebilir ve uzunlamasına çalışmalar ile neden-sonuç ilişkileri daha derinlemesine ele alınabilir.

Son olarak örgütsel saygınlığın ölçülmesi ve yönetilmesi konusunda daha kapsamlı ölçeklerin geliştirilmesi hem akademik literatüre hem de uygulamaya değerli katkılar sağlayabilir. Bu tür çalışmalar, eğitim kurumlarının itibarı ve bu itibarın kurumsal başarı üzerindeki etkileri hakkında daha fazla bilgi sunabilir.

---

**Author Contributions:** This article was written collaboratively by two authors. The first author contributed to conceptualizing the study, data collection, and analysis. Additionally, they took part in drafting the manuscript and revising it critically for important intellectual content. The second author contributed to the design of the methodology, interpretation of the findings, and supervision of the research process. They also played a role in finalizing the manuscript and ensuring its overall coherence and quality. Both authors approved the final version of the manuscript and agreed to be accountable for all aspects of the work.

**Ethical Statement:** This study complies with the rules specified in the Higher Education Institutions' Directive on Scientific Research and Publication Ethics. No actions violating the "Scientific Research and Publication Ethics" were conducted. Furthermore, we declare that all authors contributed to the study, there is no conflict of interest among the authors, and all responsibility for any ethical violations lies with the article's authors.

**Ethics Committee Permission Information:** This research was conducted on 27.01.2021, with the decision numbered 68282350/2018/G02, by the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Education Board of Pamukkale University. Subsequently, it was carried out with permission obtained from the Izmir Governorship Provincial Directorate of National Education, with the decision numbered 2018877-604.02-E.16217116 on 05.11.2020.

**Author Conflict of Interest Information:** There were no conflicts of interest among the authors during the research process.

**Copyrights:** Works published in the *Millî Eğitim* journal are licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

**Data Availability Statement:** The data created or analyzed during this study can be obtained from the authors upon request.

**Artificial Intelligence Assistance in Writing:** No artificial intelligence tools were used to write this article.

## Kaynakça

Abrams, D., & Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self-prestige in social identity and Intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, *18*(4), 317–334.

Alford, H. J., & Naughton, M. (2001). *Managing as if faith mattered: Christian social principles in the modern organization*. Uniandrsity of Notre Dame Press.

Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, *14*(1), 20–39.

Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. *Yöntem, teknik ve ilkeler.* Pegem Akademi Yayınları.

Bamber, E. M., & Iyer, V. M. (2002). Big 5 auditors' professional and organizational identification: Consistency or conflict? *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, *21*(2), 21–38.

Bartels, J., Pruyn, A., Jong, M., & Joustra, I. (2007). Multiple organizational identification levels and the impact of perceived external prestige and communication climate. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *28*(2), 173–190.

Bekiş, T. (2013). *İş yeri maneviyatının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Niğde Üniversitesi.

Bergami, M., & Bagozzi, P. R. (2000). Self-categorization and commitment are distinct aspects of the organization's social identity. *British Journal of Social Psychology*, *39*(4), 555–577.

Boone, M., Fite, K., & Reardon, R. F. (2010). The spiritual dispositions of emerging teachers: A preliminary study. *Journal of Thought*, *45*(3-4), 43-58.

Bhattacharya, C. B., Rao, H., ve Glynn, M. A. (1995). Understanding the bond of ıdentification: An ınvestigation of ıts correlates among art museum members. *Journal of Marketing*, *59*(4), 46–57. https://doi.org/10.2307/1252327

Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this" we"? Levels of collective identity and self-representation. *Journal of personality and social psychology*, *71*(1), 83-93 https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.1.83

Byrne, B. M. (2010*). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd Ed.). Routledge Academy.

Carmeli, A. (2005). Perceived external prestige, affective commitment, and citizenship behaviors. *Organization Studies*, *26*(3), 443–464.

Carmeli, A., Gilat, G., & Weisberg, J. (2006). Perceived external prestige, organizational identification and affective commitment: A stakeholder approach. *Corporate Reputation Review*, *9*(2), 92–104.

Conger, J. A. (1994). *Spirit at work: Discovering the spirituality in leadership*. Jossey-Bas. Press.

Chakraborty, S. K., Kurien, V., Singh, J., Athreya, M., Maira, A., Aga, A., Gupta, A.K., & Khandwalla, P. N. (2004). Management paradigms beyond profit maximization. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers, 29*(3), 97-117.

Cheney, G. (1983). The rhetoric of identification and the study of organizational communication. *Quarterly Journal of Speech*, *69*(2), 143–158.

Çınar, E. (2018). *Örgütsel itibarın örgütsel özdeşleşmeye etkisinde benlik saygısı ve sosyal rol kimliğinin düzenleyici rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Başkent Üniversitesi.

Danish, R. Q., Saeed, I., Mehreen, S., Aslam, N., & Shahid, A. U. (2014). Spirit at work and employee engagement in the banking sector of Pakistan. *The Journal of Commerce*, *6*(4), 22–31.

Dinçel, G. (2012). *Kurumsal itibar ile örgütsel kıvanç, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Duchon, D. & Plowman, D. A. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance, *The Leadership Quarterly, 16*(5), 807-833.

Dukerich, J. M., Golden, B. R., & Shortell, S. M. (2002). Beauty is in the eye of the beholder: The ımpact of organizational ıdentification, ıdentity, and ımage on the cooperative behaviors of physicians. *Administrative Science Quarterly*, *47*(3), 507–533. https://doi.org/10.2307/3094849

Dutton, J. E., & Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Journal*, *34*(3), 517–554.

Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, *39*(2), 239–263.

Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C. (1988). Toward A humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal Of Humanistic Psychology*, *28*(4), 5-18.

Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorization, commitment to the group, and group self-prestige as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology, 29*, 371-389.

Fisher, R. J., & Wakefield, K. (1998). Factors leading to group identification: A field study of winners and losers. *Psychology and Marketing*, *15*(1), 23–40. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(199801)15:1<23::AID-MAR3>3.0.CO;2-P

Forsythe, G. L. (2016). *Spirituality and job satisfaction: A correlational study of elementary school teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. University of La Verne.

Fuller, J. B., Marler, L. E., & Hester, K. (2006). Promoting felt responsibility for constructive change and proactive behavior: Exploring aspects of an elaborated model of work design. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *27*(8), 1089–1120.

Fuller, J. B., Hester, K., Barnett, T., Beu, D., Frey, L., & Relyea, C. (2009). Extending the group engagement model: An examination of the Interactive effects of prestige, respect, and employee role identity. *Journal of Managerial Issues*, *21*(1), 119–139.

Fry, L. W., & Nisiewicz, M. S. (2020). *Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership*. Stanford University Press.

Gangadharan, A. (2014). *Can I smile with spirit: Towards a process model associating workplace spirituality and emotional labor* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Texas.

Gautam, T., Van Dick, R., & Wagner, U. (2004). Organizational identification and organizational commitment : Distinct aspects of two related concepts Thaneswor Gautam Rolf Van Dick. *Asian Journal of Social Psychology*, *7*, 301–315. https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2004.00150.x

Garcia-Zamor, J. C. (2003). Workplace spirituality and organizational performance. *Public Administration Review*, *63*(3), 355-363.

Gouldner, A. W. (1957). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles I. *Administrative Science Quarterly*, *2*(3), 281–306.

Hatipoğlu, G. (2022). *Örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide sosyal rol kimliğinin ve örgütsel tinselliğin aracı rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Herrbach, O. (2006). A matter of feeling? The affective tone of organizational commitment and identification. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *27*(5), 629–643.

Iverson, R. D., Mueller, C. W., & Price, J. L. (2004). Revisiting the cosmopolitan-local construct: An event history analysis of employee turnover. *Innovative Theory and Empirical Research on Employee Turnover*, 55–72.

İşcan, Ö. F. (2016). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, *11*(1), 160–177.

Jaichitra, D., & Srinivasan, P. (2017). Spirit at work and its relationship with organisational commitment, individual productivity and in-role performance. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, *9* (7)*, 85-89*.

Joshi, P., & Jain, A. (2016). What makes a workplace spiritual: A conceptual framework describing antecedents and outcomes of workplace spirituality spiritual: A conceptual framework describing antecedents and outcomes of workplace spirituality. *Journal of Management, Ethics and Spirituality*, *9*(1), 98-105.

Kabacoff, R. I. (2011). *Principal components and factor analysis*. R in Action.

Karabey, C. N. & İşcan, Ö. F. (2007). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *21*(2), 231-241.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. baskı.). *Nobel Yayıncılık*.

Kinjerski, V. M., & Skrypnek, B. (2006). Measuring the intangible: Development of the spirit at work scale. *The Sixty-Fifth Annual Meeting of The Academy of Management, Atlanta: The Academy of Management*, 1–16.

Kumar, V., & Kumar, S. (2015). Workplace spirituality: A strategic tool in organizational development. *International Journal of Education and Management Studies*, *5*(4), 278-282.

Klenke, K. (2005). Introducing spirituality. *International Journal of Organizational Analysis, 13*(1), 4-7. https://doi.org/10.1108/Eb028994

Kline, R. B., (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Krishnakumar, S., & Neck, C.P. (2002). The "what", "why" and "how" of spirituality in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, *17*(3),153-164. https://doi.org/10.1108/02683940210423060

Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(2), 103–123. https://doi.org/10.1002/job.4030130202

Mael, F. A., & Ashforth, B. E. (1995). Loyal from day one: Biodata, organizational identification, and turnover among newcomers. *Personnel Psychology*, *48*(2), 309–333. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01759.x

Mignonac, K., Herrbach, O., & Guerrero, S. (2006). The interactive effects of perceived external prestige and need for organizational identification on turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(3), 477–493.

Mitroff, I. I., & Denton, E. A. (1999). A Study of spirituality in the workplace. *Sloan Management Review*, *40*, 83–91. http://strandtheory.org/images/Spirituality_in_the_workplace-Mitroff_Denton.pdf

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, *48*(4), 775-802.

O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, *34*(3), 487-516.

Paloutzian, R. F., Emmons, R. A., & Keortge, S. G. (2015). *Spiritual well-being, spiritual intelligence, and healthy workplace policy*. In Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (Eds.), Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance (2nd Ed.), 73-86. Routledge.

Petchsawanga, P., & Duchon, D. (2009). Measuring workplace spirituality in an asian context. *Human Resource Development International*, *12*(4), 459-468. https://doi.org/10.1080/13678860903135912

Pratt, M. G. (1998). Central questions in organizational identification. *Identity in Organizations*, *24*(3), 171–207.

Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(2), 358–384. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.005

Shamir, B. (1991). Meaning, self, and motivation in organizations. *Organization Studies*, *12*(3), 405-424.

Smidts, A., Pruyn, A. T. H., & Van Riel, C. B. (2001). The Impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, *44*(5), 1051–1062.

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, *63*(3), 224–237.

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2014). Self-prestige and identities. *Sociological Perspectives*, *57*(4), 409–433.

Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 284-297.

Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). Allyn and Bacon.

Tak, B. ve Aydemir, B. A. (2004). Örgütsel özdeşleşme üzerine iki görgül çalışma, *12. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, 59-63.

Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review*, *7*(4), 349–361.

Ünal, Z. M. & Turgut, T. (2015). Örgüt kültürünün iş yerinde maneviyat üzerindeki katkısı. *3.Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 86-90) 6-7 Kasım 2015, Tokat, Türkiye.

Van Dick, R., & Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *11*(2), 129–149.

Van Knippenberg, D., & Van Schie, E. C. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *73*(2), 137–147.

Van Knippenberg, D., & Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: Self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, *27*(5), 571–584. https://doi.org/10.1002/job.359

Whetten, D. A., & Mackey, A. (2002). A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation. *Business ve Society*, *41*(4), 393–414. https://doi.org/10.1177/0007650302238775

Zebrowitz, L. A. (2006). Finally, faces find favor. *Social Cognition*, *24*(5), 657-701.

# The Mediating Role of Resilience and Self-Esteem in the Relationship Between Peer Bullying and Life Satisfaction

**RESEARCH ARTICLE**

**Halil YAVAŞ[1], Nagihan OĞUZ DURAN[2], Elif SEZER BAŞARAN[3]**

1 Uzm. Psk. Dan., Millî Eğitim Bakanlığı, Atatürk İlkokulu, halilyavas10@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2254-0895

2 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nagihan@uludag.edu.tr. ORCID: 0000-0002-8049-1510

3 Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, elifsezer@uludag.edu.tr. ORCID: 0000-0002-7302-2724

Gönderilme Tarihi: 05.03.2025 Kabul Tarihi: 11.07.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1652129

**Citation:** "Yavaş, A., Oğuz Duran, N., & Sezer Başaran, E. (2025). The mediating role of resilience and self esteem in the relationship between peer bullying and life satisfaction. *Millî Eğitim, 54*(248), 1987-2022. DOI: 10.37669/milliegitim.1652129"

***Abstract***

*This study aims to evaluate the mediating role of resilience and self-esteem in the relationship between the levels of exposure to or engagement in peer bullying behaviors and life satisfaction among middle school students. The research sample consists of 1271 students from the 5th, 6th, 7th, and 8th grades (48.9% male, 51.1% female). Data were collected using the Adolescent Peer Relations Instrument, the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Multidimensional Students Life Satisfaction Scale and the Child and Youth Resilience Measure. The mediating role of resilience and self-esteem was tested through mediation analysis using structural equation model. The findings revealed a moderate significant relationship between bullying behaviors and both resilience and life satisfaction, while a low but significant relationship was identified with self-esteem. Mediation analyses indicated that self-esteem and resilience play a partial mediating role in the relationship between peer bullying and life satisfaction, suggesting that these variables contribute positively to life satisfaction.*

***Keywords:****secondary school students, peer bullying, life satisfaction, self-esteem, resilience*

* This study is produced from the first author's master's thesis

# Akran Zorbalığı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Psikolojik Sağlamlık ve Benlik Saygısının Aracı Rolü

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

***Öz***

*Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma veya zorbalık uygulama düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının aracılık rolünü değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 1271 öğrenci (%48,9 erkek, %51,1 kız) araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler, Ergen Akran İlişkileri Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda zorbalık davranışları ile psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilirken benlik saygısı ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Psikolojik sağlamlığın ve benlik saygısının aracı rolü yapısal eşitleme modeli kullanılarak aracılık analizi ile test edilmiştir. Aracılık analizi sonuçları, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığın akran zorbalığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğunu ve bu değişkenlerin yaşam doyumunu olumlu yönde desteklediğini göstermektedir.*

***Anahtar Kelimeler:****ortaokul öğrencileri, akran zorbalığı, yaşam doyumu, benlik saygısı, psikolojik sağlamlık*

## Introduction

Peer bullying has garnered increasing scholarly attention in the literature since the 1970s and has been a subject of extensive research. The initial studies on peer bullying were conducted in countries in Northern Europe, particularly in Finland and Norway. Over the years, numerous studies have examined this phenomenon both globally (Chen et al., 2023; Espelage &Walters, 2023; Kusumaningsih &Febriani, 2022; Manzoor et al., 2024) and within the Turkish context (Çetin, 2024; Çulhaoğlu & Akmanoğlu, 2022; Güngördü & Kaynak, 2024; Özer & Haspolat, 2024). These studies highlight that peer bullying is a widespread issue on a global scale, affecting a considerable number of students, both as victims and perpetrators.

Olweus (1993), seminal figure in bullying research, defined bullying as "a student being repeatedly exposed to negative actions by one or more students." Additionally, he emphasized that for a behavior to be classified as bullying, it must be intentional, and there must be a power imbalance between the perpetrator and the victim. Sutton and Smith (1999) described bullying as repeated behaviors intended to cause psychological harm, carried out by an individual or a group

against another individual or group. Similarly, Besag (1995) defined bullying as sustained physical or psychological aggression by a dominant individual against a weaker one for personal gain. A review of these definitions suggests that bullying is consistently characterized by three key elements: an imbalance of power between the parties, intentional harm inflicted upon the victim, and the repetitive nature of the behavior.

Bullies are those who perpetrate peer bullying, while victims are those targeted. Understanding both groups traits is key to addressing bullying. Bullies are often low in empathy (Cook, 2010), aggressive and struggle academically (Rodkin et al., 2015). They may also experience anxiety (Dake et al., 2003), family problems (Dietrich & Ferguson, 2019), peer rejection (Xiong et al., 2024), and communication issues (Mawlod et al., 2024). Victims commonly face loneliness (Acquah, 2015), depression, anxiety (Baştuğ & Taneri, 202) and poor school attachment (Schlesier et al., 2023). They often have difficulty asserting themselves and are seen as less popular (Canas et al., 2022). Victimized individuals may also develop hostile feelings, potentially leading to bullying behaviors (Espelage & Walters, 2023). Students with special needs are especially at risk of victimization (Çulhaoğlu & Akmanoğlu, 2024; Manzoor et al., 2024).

Peer bullying causes various short- and long-term challenges for students. Studies suggest that individuals subjected to bullying are more prone to experiencing social isolation and peer exclusion compared to their counterparts (Kochenderfer Ladd & Skinner, 2002). They are also at increased risk for sleep disturbances (Chen et al., 2023) and experience higher levels of stress, which negatively impacts their academic performance (Laith & Vaillancourt, 2022). Moreover, bullied students tend to develop a fear of attending school, often experiencing significant anxiety that results in school absenteeism (Ranta et al., 2012). They are also more likely to suffer from heightened anxiety and various psychosocial issues (Moore et al., 2017).

Consistent with these findings, peer bullying is recognized as one of the most prevalent problem areas in schools (Çarkıt & Bacanlı, 2020). It negatively affects students physiologically, psychologically, and socially, significantly reducing their overall quality of life. Consequently, numerous studies have been conducted to identify factors related to peer bullying and to examine the essential skills required for effectively addressing and preventing bullying. (Sainz & Martin Moya, 2023; Salmivalli et al., 2021).

Life satisfaction is one of the key variables examined in relation to bullying in the literature. It is defined as the level of satisfaction an individual experiences based on their overall life evaluation or specific domains such as family and school (Kerr et al., 2011). A positive appraisal reflects high life satisfaction, while a negative evaluation indicates low life satisfaction (Avşaroğlu & Koç, 2019). Life satisfaction often declines with repeated bullying, and low satisfaction may also lead to bullying (Hiloğlu & Cenkseven-Önder, 2010; Proctor et al., 2009; Seon & Smith-Adcock, 2023). This suggests a two-way link. High satisfaction supports well-being and success (Lyubomirsky et al., 2005), while low satisfaction increases risk for emotional issues and aggression (Gilman & Huebner, 2006). Some see bullying as a coping response rather than a direct result of low satisfaction (Buelga et al., 2008). Students who engage in bullying behaviors tend to report lower life satisfaction compared to their non-bullying peers (Flaspohler et al., 2009; Gobina et al., 2008; Navarro et al., 2015). Students with lower life satisfaction report more bullying victimization (Varela et al., 2018). Bullying also reduces students' satisfaction with school (Yang et al., 2021).

Resilience, often defined as the ability to recover from stress or trauma, plays a key role in understanding bullying (Garmezy, 1993). It involves adapting to adversity, managing stress, and using internal and external resources to maintain positive behavior (Fergus & Zimmerman, 2005; Goldstein & Brooks, 2006). Resilient individuals show adaptability, strong communication, self-esteem, secure attachments, self-efficacy, critical thinking, and problem-solving skills (Farooq & Majeed, 2024; Sagone et al., 2020). These traits help protect against the effects of bullying and support adjustment to life's challenges (Gün & Gültekin-Akduman, 2022; Luthar, 2005; Newman, 2005). Research indicates that students with diminished resilience are at a higher risk of exhibiting bullying behaviors (Donnon, 2009; Narayanan & Betts, 2014) and face greater difficulties in managing bullying experiences (Hinduja & Patchin, 2017; Moore & Woodcock, 2016). In addition to external factors such as supportive family and peer relationships, individual characteristics including self-esteem, social competence, and personal motivation enhance resilience, thereby playing a critical role in mitigating experiences of peer bullying (Sapouna & Wolke, 2013). Resilience also reduces depression related to bullying (Zhou et al., 2017). In summary, it acts as a protective factor for both bullies and victims, helping them manage and adapt to negative experiences.

Self-esteem is another key variable frequently examined in relation to peer bullying in the literature. Rosenberg (1965) defined self-esteem as an individual's positive or negative evaluation of oneself. High self-esteem is associated with better mental health, while low self-esteem increases vulnerability to bullying (Tsaousis, 2016). Research consistently shows that victims of bullying tend to have lower self-esteem (Hesapçıoğlu et al., 2018; Jankauskiene et al., 2008; Kandemir & Özbay, 2009), and low self-esteem may also contribute to bullying behavior (Kapçı, 2004). However, conflicting findings exist regarding the self-esteem levels of bullies. Some studies suggest that, contrary to common belief, bullies actually have high self-esteem (Palermiti et al., 2022). This discrepancy may stem from the fact that bullies often possess strong personalities within their school environments, seek popularity, and desire social dominance (Olthof & Goossens, 2007; Vaillancourt et al., 2003).

Both resilience and self-esteem, which were previously discussed in relation to bullying behaviors, have also been linked to life satisfaction in the literature. Research exploring the link between resilience and life satisfaction has identified a strong positive association between these factors (Martinez-Marti & Ruch, 2017; Uz Baş & Yurdabakan, 2017; Ülker Tümlü & Recepoğlu, 2013). Individuals with higher resilience tend to report higher life satisfaction (Luthar, 2005), as resilience supports individuals in coping with difficulties and adapting to stressful situations, ultimately enhancing their overall life satisfaction (Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Kaya & Demir, 2017; Youngblom et al., 2014). Likewise, research has demonstrated a strong positive association between self-esteem and overall life satisfaction (Dilmaç & Ekşi, 2018; Yıldız & Baytemir, 2016). People who possess strong self-esteem often experience greater overall life satisfaction (Kurnaz et al., 2020) because high self-esteem not only strengthens mental well-being but also enhances life satisfaction (Garnique Hinostroza et al., 2024).

During pre-adolescence, which spans the transition from elementary to middle school, students often engage in bullying behaviors as a means of asserting dominance in newly forming peer relationships. Some students may resort to violence to maintain their social status within the peer group (Juvonen & Graham, 2014). The literature on peer bullying predominantly focuses on middle school students, as bullying behaviors are found to be more prevalent during this stage (Acquah, 2015; Dietrich & Ferguson, 2019; Duy & Yıldız, 2014). Therefore, middle school students were selected as the study group for this research.

Considering these findings, it is evident that peer bullying exerts a detrimental impact on students' psychological well-being and academic achievement. Accordingly, it is essential for school counselors to recognize both protective and risk factors associated with bullying and victimization, utilizing this understanding to design and implement preventive, developmental, and remedial intervention programs. Developing effective intervention programs for peer bullying requires a comprehensive understanding of the factors influencing both bullying and victimization behaviors.

Existing literature comprises studies that highlight significant associations between bullying and victimization behaviors and key psychological factors such as life satisfaction, resilience, and self-esteem. However, to date, there is a lack of empirical research examining the mediating roles of resilience and self-esteem in the relationship between bullying/victimization and life satisfaction. Considering the significant associations among these variables, it is plausible to hypothesize that resilience and self-esteem function as mediating mechanisms in elucidating the decline in life satisfaction observed among both victims and perpetrators of bullying. From this theoretical standpoint, the present study seeks to explore the following research questions:

1. What is the mediating role of resilience in the relationship between bullying behaviors and life satisfaction among middle school students?
2. What is the mediating role of resilience in the relationship between victimization behaviors and life satisfaction among middle school students?
3. What is the mediating role of self-esteem in the relationship between bullying behaviors and life satisfaction among middle school students?
4. What is the mediating role of self-esteem in the relationship between victimization behaviors and life satisfaction among middle school students?

## Methodology

### Design of the Study

This study utilized a correlational research design to investigate the mediating roles of resilience and self-esteem in the relationship between bullying and victimization behaviors and life satisfaction.

## Research Group

The study group consisted of students enrolled in fifth, sixth, seventh, and eighth grades at six public middle schools affiliated with the Osmangazi and Yıldırım District Directorates of National Education in Bursa, Turkey. The selected schools were determined based on consultations with Osmangazi and Yıldırım Guidance and Research Centers, ensuring that they represented students from lower and middle socioeconomic backgrounds. Schools with students from higher socioeconomic backgrounds were excluded from the study due to several reasons: Difficulties in defining the upper socioeconomic level, The tendency of students from high socioeconomic backgrounds to attend private schools, Challenges in obtaining research permission from private schools.

During data collection, a total of 1365 students initially participated in the study. However, data from 50 students of Syrian, Azerbaijani, Palestinian, and Uzbek nationalities were excluded from the analysis. Additionally, missing data and outlier analyses led to the exclusion of 44 more students' data. As a result, the final sample consisted of 1271 middle school students whose data were included in the study (see Table 1).

**Table 1**

*Demographic Characteristics of the Participants*

| Variable | n | % |
|---|---|---|
| Gender | | |
| Girl | 649 | 51.1 |
| Boy | 622 | 48.9 |
| Total | 1271 | 100 |
| Grade Level | | |
| 5th grade | 281 | 22.1 |
| 6th grade | 298 | 23.4 |
| 7th grade | 328 | 25.8 |
| 8th grade | 364 | 28.6 |
| Total | 1271 | 100 |

## Measures

***Personal information form:*** It was developed by the researcher in order to collect the personal information of the participants. The prepared form consists of basic questions about the students' age, gender, class level and nationality.

***Adolescent peer relations instrument (APRI):*** It was developed by Parada (2000) to determine the frequency of bully behaviors among students. The scale consists of two separate parts and 36 items in 6-point Likert type that want students to express how often they apply bully behaviors and how often these behaviors are applied to them. Each section includes three subscales—physical, verbal, and social—comprising six items per dimension. The high scores obtained from the sub-dimensions of the scales indicate the student's level of bullying and exposure to bullying. The fit indices of the scale related to the model obtained as a result of CFA were calculated as $\chi2 = 2316$, df = 579, RMSEA = .029, CFI = .94, TLI = .94. The fit indices obtained as a result of the explanatory structural equation model were calculated as $\chi2 = 1650$, df = 519, RMSEA = .025, CFI = .96, TLI = .95. For reliability, the internal consistency coefficients obtained from three studies with certain time intervals for the sub-dimensions of the Bully Behaviors Form are: Bully-Verbal .89, .90 and .92; Bully-Social .82, .86 and .90; Bully-Physical was found as .85, .87 and .90. The internal consistency coefficients calculated for the sub-dimensions of the Victim Behavior Form were as follows: Victim-Verbal .92, .92 and .93; Victim-Social .87, .91 and .92; Victim-Physical was found as .89, .89 and .92 (Parada, 2000).

The adaptation study to Turkish culture was carried out by Yavaş (2021). As a result of the first level CFA, fit indices of the model were calculated as $\chi2$ (579) = 999.835, $p$ <.001, CFI = .93, TLI = .92, RMSEA = .02, SRMR = .04. As a result of the second level CFA, fit indices for the model were calculated as $\chi2$ (587) = 1038.022, $p$ <.001, CFI = .92, TLI = .92, RMSEA = .02, SRMR = .04. Cronbach's alpha values calculated for reliability for the sub-dimensions of the Bully Behaviors Form were respectively: Bully-Verbal .73; Bully-Social .63; Bully-Physical was found as .71. The Cronbach alpha internal consistency coefficients calculated for the sub-dimensions of the Victim-Behavior Form were as follows: Victim-Verbal .84; Victim-Social .74; Victim-Physical was found as .77. Furthermore, the test-retest reliability, assessed at four-week intervals, was determined to be .81 for the Bullying Behaviors Scale and .82 for the Victimization Behaviors Scale.

***Psychometric properties of child and youth resilience measure (CYRM-12):*** The original 28-item version of the scale was developed by Liebenberg, Ungar, and Van de Vijver (2012) to assess students' resilience. The 12-item short form of the scale was developed by Liebenberg, Ungar, and LeBlanc (2013). This unidimensional scale comprises 12 items rated on a 5-point Likert scale, with no reverse-scored items. Higher scores on the scale indicate greater levels of resilience.

The adaptation study to Turkish culture was carried out by Arslan (2015) with students aged 11-16. According to Exploratory factor analysis (EFA) results, it was seen that the scale consisted of a single factor explaining 51.28% of the total variance. As a result of the CFA, fit indices of the model were calculated as GFI = .94, NFI = .94, RMSEA = .06, CFI = .97, IFI = .97 and RMR = .03. Cronbach alpha internal consistency coefficient value calculated for reliability was found as .91. The Cronbach alpha internal consistency coefficient value obtained for this study was calculated as .86.

***Rosenberg self-esteem scale (RSES):*** Developed by Rosenberg (1965), the scale comprises 63 items distributed across 12 sub dimensions. The primary dimension of the scale assesses self-esteem. It comprises ten items rated on a 4-point Likert scale within a unidimensional structure. Items 3, 5, 7, 8, 9, and 10 are reverse-scored. The total score ranges from 10 to 40, with higher scores indicating greater levels of self-esteem

The first 10 items of the scale, adapted into Turkish by Çuhadaroğlu (1986), assess the self-esteem dimension. This 10-item version, with a test-retest reliability coefficient of .75 and an internal consistency coefficient of .71, is utilized to measure self-esteem. In the present study, the 10-item version of the RSES, validated by Çuhadaroğlu (1986), was employed. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient, recalculated for this study, was determined to be .81

***Brief multidimensional students life satisfaction scale:*** Developed by Huebner, Suldo, Valois, Drane and Zullig (2004), the scale assesses students' perceived life satisfaction across five sub-dimensions: family, friends, school, self, and living environment, as well as overall life satisfaction. The scale consists of six items rated on a 7-point Likert scale, with no reverse-scored items. The total score obtained from the sub-dimensions reflects the overall level of life satisfaction.

The adaptation of the scale to Turkish culture was conducted by Siyez and Kaya (2007) with students from 4th to 8th grade. EFA indicated that the scale comprised a single-factor structure, accounting for 48% of the total variance. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient was reported as .89. Additionally, the test-retest reliability coefficient, assessed with a two-week interval, was found to be .82 for the overall scale. In the present study, the recalculated Cronbach's alpha internal consistency coefficient was determined to be .81

**Procedure**

Data from the research conducted schools designated by the Bursa Uludağ University Ethics Review Board (Decision No. 17, dated October 25, 2019) and the Bursa Provincial Directorate of National Education ARGE Unit (Approval No. 86896125-605.01-E.24768718, dated December 12, 2019). The data collection process was conducted at the beginning or end of students' classes, based on consultations with school administrators and teachers. The administration of the measurement instruments was carried out by the researcher and school counselors, under the supervision of the respective classroom teachers.

**Data Analyses**

The study employed descriptive statistical methods, including arithmetic mean, percentage, and standard deviation, to analyze the data. Since the skewness and kurtosis values obtained from the data collection tools of the research are not between +1 and -1, it was determined that the data are not normally distributed (Çokluk et al., 2010). Therefore, the relationships between bully behaviors, victim behaviors, self-esteem, life satisfaction and resilience were calculated with the Spearman Brown rank difference correlation coefficient. Relationships between variables were examined using mediator variable analysis (MacKinnon et al., 2007). Structural equation modeling was used to examine the mediator roles and the MLR parameter estimation method was selected.

Prior to conducting the data analysis, a missing data assessment was performed. Participants with incomplete responses, identified using the listwise deletion technique, were excluded from the analysis (Tabachnick & Fidell, 2015). 21 students who did not respond to at least one item of the scale were not included in the analysis because the listwise missing data analysis method was used.

In the research, extreme values were examined with Mahalonobis

distance and box plot. If the Maholonobis distance is meaningful ($p$<.001), it is considered an extreme value. (Çokluk et al., 2010). In this context, 23 students whose Maholonobis distance was significant ($p$<.001) and found to be extreme values in the box plot were excluded from the analysis. The analyzes within the scope of the research were completed with the data obtained from 1271 students. SPSS 22.0 and MPLUS 7.4 programs were used in the analysis of the data.

## Findings

### Descriptive Statistics for Research Variables and Spearman Browm Rank Differences Coefficient Value Results

Spearman Brown rank difference correlation analysis was used to determine the relationships between variables examined in this study. Descriptive statistics and correlation results obtained from variables between bully behaviors, victim behaviors, resilience, life satisfaction and self-esteem are presented in Table 2.

**Table 2**

*Descriptive Statistics and Spearman Brown Rank Differences Correlation Coefficient Values Regarding the Variables Examined in the Study*

| Variables | X | SD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Bully Behaviors | 24.13 | 7.14 | - | .51 | -.48 | -.41 | -.27 |
| 2. Victim Behaviors | 28.51 | 11.99 | | - | -.42 | -.43 | -.32 |
| 3. Resilience | 50.99 | 8.09 | | | - | .61 | .54 |
| 4. Life Satisfaction | 33.84 | 6.30 | | | | - | .55 |
| 5. Self-Esteem | 31.19 | 5.36 | | | | | - |

Upon examining the values presented in Table 2, the mean and standard deviation (SD) for the study group were found as follows: bully behaviors of the study group X= 24.13, SD= 7.14, victim behaviors X= 28.51, SD= 11.99, resilience X= 50.99, SD= 8.09, life satisfaction X= 33.84, SD= 6.30 and self-esteem X= 31.19, SD= 5.36. The correlation analysis conducted in the study revealed significant positive relationships between, bully behaviors and victim behaviors ($r$= .51, $p$<.01), resilience and life satisfaction ($r$= .61, $p$<.01), resilience

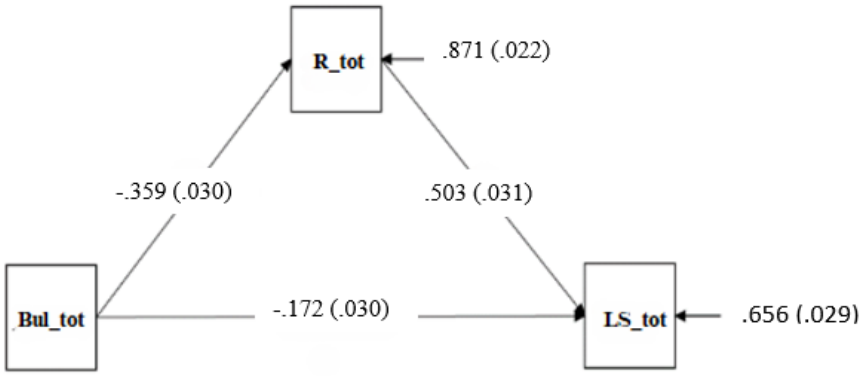
and self-esteem (r= .54, *p*<.01), life satisfaction and self-esteem (*r*= .55, *p*<.01). Morever bully behaviors and resilience (*r*= -.48, p<.01), bully behaviors and life satisfaction (*r*= -.41, *p*<.01), bully behaviors and self-esteem (*r*= -.27, *p*<.01), victim behaviors and resilience (*r*= -.42, *p*<.01), victim behaviors and life satisfaction (*r*= -.43, *p*<.01), victim behaviors and self-esteem (*r*= -.32, *p*<.01) significant negative relationships were also found.

**The Mediating Role of Resilience in the Relationship Between Bully Behaviors and Life Satisfaction**

The standardized path coefficients and error values obtained regarding the mediating role of resilience in the relationship between bully behaviors and life satisfaction are presented in Figure 1. Accordingly, the effect of bully behaviors on resilience (*β*= -.359, *p*<.001), which is the mediator variable, is negative and significant. The effect of resilience, which is the mediator variable, on life satisfaction (*β*= .503, *p*<.001) is positive and significant. The direct effect of bully behaviors on life satisfaction is negative and significant (*β*= -.172, *p*<.001).

**Figure 1**

*The Mediation of Resilience and Standardized Path Coefficients in the Relationship between Bully Behaviors and Life Satisfaction*



In addition, the effects between the variables in the bully behaviors, life satisfaction and resilience model are presented in Table 3. Accordingly, the total effect of bully behaviors on life satisfaction is negative and significant ($\beta$= -.352, $p$<.001). Based on the model, the indirect effect of bully behaviors on life satisfaction ($\beta$= -.180, $p$<.001) is negative and significant.

**Table 3**

*The Effects Between Variables in the Model of Bully Behaviors, Life Satisfaction and Resilience*

| Effect Name | Name of the path | Std. Path Coefficient ($\beta$) | Std. Error |
|---|---|---|---|
| Total Effect | Bully Behaviors → Life Satisfaction | -.352* | .030 |
| Indirect Effect | Bully Behaviors → Resilince → Life Satisfaction | -.180* | .020 |
| Direct Effect | Bully Behaviors → Life Satisfaction | -.172* | .030 |

*$p$<.001

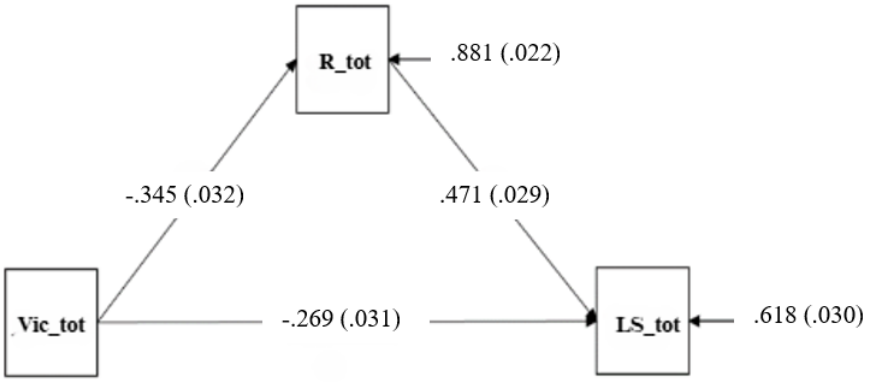
The model explains 13% of the variance in resilience and 34% of the variance in life satisfaction. As a result, it has been determined that resilience plays a partial mediating role since the total, direct and indirect effects of bully behaviors on life satisfaction are found to be significant.

**The Mediating Role of Resilience in the Relationship Between Victim Behaviors and Life Satisfaction**

The standardized path coefficients and error values obtained regarding the mediating role of resilience in the relationship between victim behaviors and life satisfaction are presented in Figure 2. Accordingly, the effect of victim behavior on resilience ($\beta$= -.345, $p$<.001) which is the mediator variable, is negative and significant. The effect of resilience, which is the mediator variable, on life satisfaction ($\beta$= .471, $p$<.001) is positive and significant. The direct effect of victim behavior on life satisfaction is negative and significant ($\beta$= -.269, $p$<.001).

**Figure 2**

*The Mediation of Resilience and Standardized Path Coefficients in the Relationship between Victim Behavior and Life Satisfaction*




In addition, the effects among the variables in the victim behavior, life satisfaction and resilience model are presented in Table 4. Accordingly, the total effect of victim behavior on life satisfaction is negative and significant ($\beta$= -.432, $p$<.001). Based on the model, the indirect effect of victim behaviors on life satisfaction ($\beta$= -.163, $p$<.001) is negative and significant.

**Table 4**

*The Effects between Variables in the Model of Victim Behaviors, Life Satisfaction and Resilience*

| Effect Name | Name of the path | Std. Path Coefficient ($\beta$) | Std. Error |
|---|---|---|---|
| Total Effect | Victim Behaviors → Life Satisfaction | -.432* | .032 |
| Indirect Effect | Victim Behaviors → Resilince → Life Satisfaction | -.163* | .019 |
| Direct Effect | Victim Behaviors → Life Satisfaction | -.269* | .031 |

*$p$<.001

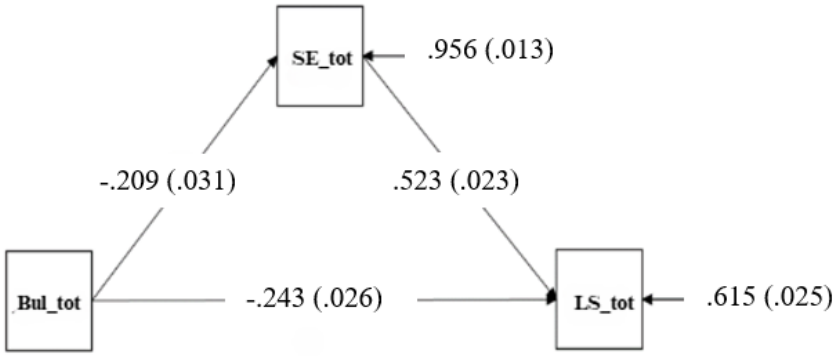
The model explains 11% of the variance in resilience and 38% of the variance in life satisfaction. As a result, it was determined that resilience plays a partial mediating role since the total, direct and indirect effects of victim behavior on life satisfaction are found to be significant.

**The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship Between Bully Behaviors and Life Satisfaction**

The standardized path coefficients and error values obtained regarding the mediating role of self-esteem in the relationship between bully behaviors and life satisfaction are presented in Figure 3. Accordingly, the effect of bully behaviors on the mediator variable self-esteem ($\beta$= -.209, $p$<.001) is negative and significant. The effect of self-esteem, which is the mediator variable, on life satisfaction ($\beta$= .523, $p$<.001) is positive and significant. The direct effect of bully behaviors on life satisfaction is negative and significant ($\beta$= -.243, $p$<.001).

**Figure 3**

*The Mediation of Self-Esteem and Standardized Path Coefficients in The Relationship between Bully Behaviors and Life Satisfaction*



In addition, the effects between the variables in bully behaviors, life satisfaction and self-esteem model are presented in Table 5. Accordingly, the total effect of bully behaviors on life satisfaction is negative and significant ($\beta$= -.352, $p$<.001). Based on the model, the indirect effect ($\beta$= -.109, $p$<.001) of bully behaviors on life satisfaction is negative and significant.

**Table 5**

*The Effects between Variables in the Model of Bully Behaviors, Life Satisfaction and Self-Esteem*

| Effect Name | Name of the path | Std. Path Coefficient ($\beta$) | Std. Error |
|---|---|---|---|
| Total Effect | Bully Behaviors → Life Satisfaction | -.352* | .030 |
| Indirect Effect | Bully Behaviors → Self-Esteem → Life Satisfaction | -.109* | .017 |
| Direct Effect | Bully Behaviors → Life Satisfaction | -.243* | .026 |

*$p$<.001

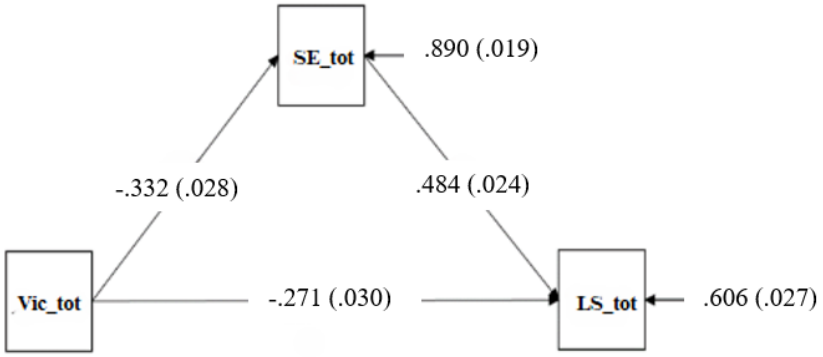
The model explains 4% of the variance in self-esteem and 39% of the variance in life satisfaction. As a result, it has been determined that self-esteem plays a partial mediating role since the total, direct and indirect effects of bully behaviors on life satisfaction are found to be significant.

**The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship Between Victim Behaviors and Life Satisfaction**

The standardized path coefficients and error values obtained regarding the mediating role of self-esteem in the relationship between victim behaviors and life satisfaction are presented in Figure 4. Accordingly, the effect of victim behaviors on the mediator variable self-esteem ($\beta$= -.332, $p$<.001) is negative and significant. The effect of self-esteem, which is the mediator variable, on life satisfaction ($\beta$= .484, $p$<.001) is positive and significant. The direct effect of victim behaviors on life satisfaction is negative and significant ($\beta$= -.271, $p$<.001).

**Figure 4**

*Self-Esteem and Standardized Path Coefficients in the Relationship between Victim Behaviors and Life Satisfaction*




In addition, the effects between the variables in the victim behavior, life satisfaction and self-esteem model are presented in Table 6. Accordingly, the total effect of victim behaviors on life satisfaction is negative and significant ($\beta$= -.432, $p$<.001). Based on the model, the indirect effect of victim behaviors on life satisfaction ($\beta$= -.161, $p$<.001) is negative and significant.

**Table 6**

*The Effects between Variables in the Model of Victim Behaviors, Life Satisfaction and Self-Esteem*

| Effect Name | Name of the path | Std. Path Coefficient ($\beta$) | Std. Error |
|---|---|---|---|
| Total Effect | Victim Behaviors → Life Satisfaction | -.432* | .032 |
| Indirect Effect | Victim Behaviors → Self-Esteem → Life Satisfaction | -.161* | .016 |
| Direct Effect | Victim Behaviors → Life Satisfaction | -.271* | .030 |

*$p$<.001

The model explains 11% of the variance in self-esteem and 39% of the variance in life satisfaction. As a result, it has been determined that self-esteem plays a partial mediating role since the total, direct and indirect effects of victim behavior on life satisfaction are found to be significant.

## Discussion

This research explored the mediating effects of resilience and self-esteem in the association between bullying, victimization behaviors, and life satisfaction among middle school students. The results suggest that both resilience and self-esteem function as protective mechanisms, mitigating the adverse impact of peer bullying on life satisfaction. These findings underscore the critical role of strengthening resilience and self-esteem in the development of preventive and intervention-focused psychological programs designed to mitigate peer bullying and enhance students' overall life satisfaction.

In accordance with the study's first hypothesis, the associations among bullying behaviors, resilience, and life satisfaction were examined. The findings indicated a significant negative correlation between bullying behaviors and life satisfaction, as well as a significant inverse relationship between bullying behaviors and resilience. Furthermore, resilience was found to be positively associated with life satisfaction. Since these findings satisfy the fundamental criteria for mediation analysis (MacKinnon et al., 2007), an in-depth examination was conducted to assess the mediating function of resilience in the link between bullying behaviors and life satisfaction. The analysis confirmed that the total, direct, and indirect effects of bullying behaviors on life satisfaction were statistically significant, indicating that resilience serves as a partial mediator in this relationship. In other words, resilience may function as a protective mechanism, alleviating the adverse impact of bullying behaviors on students' life satisfaction.

The finding that bullying behaviors have a negative impact on life satisfaction is consistent with previous studies in the literature (Buelga et al., 2008; Flaspohler et al., 2009; Hiloğlu & Cenkseven-Önder, 2010). Bullies, who are often rejected and excluded by their peers due to their aggressive and bullying behaviors (Xiong et al., 2024), may experience various psychological problems and negative interactions within their families (Dake et al., 2003). Consequently, it is expected that bullies adopt a negative perspective when assessing their overall life satisfaction.

Another significant finding of the study is that bullying behaviors have a direct and significantly negative impact on resilience, which serves as a mediating variable. Similar findings have been reported in previous research (Donnon, 2009; Narayanan & Betts, 2014). Resilience is defined as an individual's capacity to

recover from adverse experiences (Garmezy, 1993). Based on this definition, much of the existing literature has focused on the relationship between victimization and resilience, while the struggles of bullies have largely been overlooked. Given that individuals with high resilience tend to have strong communication skills and effective problem-solving abilities (Sagone et al., 2020), it can be argued that resilience plays a crucial role in reducing bullying behaviors. If bullies develop higher resilience, which includes both internal and external protective factors, they may exhibit more constructive behaviors toward others and form positive interpersonal relationships (Donnon, 2009). Consequently, enhancing resilience may contribute to a reduction in bullying behaviors.

The findings of this study indicate that resilience, as a mediating variable, is a significant predictor of life satisfaction. Higher resilience contributes to greater life satisfaction (Luthar, 2005). The ability of individuals to adapt to challenges and stressful experiences helps them develop a positive outlook on life and fosters a higher perception of life satisfaction. The significant relationship between resilience and life satisfaction has also been supported by previous research (Abolghasemi & Varaniyab, 2010; Ülker Tümlü & Recepoğlu, 2013; Youngblom et al., 2014).

In line with the second hypothesis of this study, the relationships between victimization behaviors, resilience, and life satisfaction were examined. The results indicate that there is a significant negative relationship between victimization behaviors and life satisfaction, as well as between victimization behaviors and resilience. Additionally, a significant positive relationship was observed between resilience and life satisfaction. Based on these findings, the mediating role of resilience in the relationship between victimization behaviors and life satisfaction was investigated. The analyses revealed that the total, direct, and indirect effects of victimization behaviors on life satisfaction were significant, confirming that resilience partially mediates this relationship. In other words, resilience may serve as a protective factor in mitigating the decline in life satisfaction among students who experience peer victimization.

The significant negative relationship identified between victimization behaviors and life satisfaction in this study is consistent with findings from previous research (Seon & Smith Adcock, 2023; Varela et al., 2018). Peer victimization can lead to various psychological and social problems, both during school years

and in later life (Özbek-Baştuğ & Taneri, 2023; Schlesier et al., 2023). When victims lack effective coping mechanisms and sufficient social support, they are more likely to experience feelings of loneliness and unhappiness. Therefore, it is expected that students who are subjected to bullying report lower life satisfaction and evaluate their experiences negatively.

A noteworthy outcome of this study is the inverse association between resilience and victimization behaviors. This finding is consistent with prior research investigating the connection between peer victimization and resilience (Donnon, 2009; Zhou et al., 2017). Resilience is defined as an individual's ability to adapt to adverse conditions and stressful situations (Farooq & Majeed, 2024). Individuals with higher resilience tend to exhibit stronger problem-solving skills, effective communication skills, and greater optimism about life (Sagone et al., 2020).

Given that students spend a significant portion of their time at school and in interactions with peers, peer bullying emerges as one of the most critical challenges they face. The ability to cope with bullying and readjust to life after such experiences plays a crucial role in students' overall well-being. Resilience may act as a protective factor, helping to mitigate the adverse effects of victimization. In light of these findings, it is not surprising that students with lower resilience are more susceptible to peer victimization. This highlights the importance of developing resilience as a means of reducing victimization experiences and enhancing students' ability to cope with bullying effectively.

The significant positive relationship between resilience and life satisfaction identified in this study is consistent with findings from previous research (Kaya & Demir, 2017; Martinez-Marti & Ruch, 2017). Similarly, Uz Baş & Yurdabakan (2017) reported the same outcome in their study involving 254 middle school students.

Consistent with the third hypothesis of this study, the associations among bullying behaviors, self-esteem, and life satisfaction were analyzed. The results demonstrated a significant negative correlation between bullying behaviors and both life satisfaction and self-esteem. Moreover, a significant positive association was identified between life satisfaction and resilience.

The results further suggest that self-esteem partially mediates the relationship between bullying behaviors and life satisfaction. In other words, self-esteem may serve as a protective factor in mitigating the decline in life satisfaction among students who engage in bullying behaviors. The findings reveal that bullying behaviors are significantly and negatively associated with life satisfaction. In other words, students who engage in bullying behaviors tend to report lower levels of life satisfaction compared to their peers who do not participate in such behaviors. This result is consistent with findings from previous studies in the literature (Flaspohler et al., 2009).

An important finding of this study is the significant inverse association between bullying behaviors and self-esteem, aligning with prior research in the existing literature (Jankauskiene et al., 2008; Kandemir & Özbay, 2009). However, some studies have reported conflicting results, suggesting that bullies tend to have high rather than low self-esteem (Olthof & Goossens, 2007; Palermiti et al., 2022). Certain bullies are perceived as physically strong, successful in sports, or highly socially skilled, making them popular among their peers (Vaillancourt et al., 2003). In certain instances, individuals who engage in bullying may demonstrate elevated self-esteem rather than diminished self-esteem, challenging the traditional viewpoint. In the present study, the correlation between bullying behaviors and self-esteem ($r = -.27$) was observed to be weaker in comparison to its association with resilience ($r = -.48$) and life satisfaction ($r = -.41$). This may be attributed to the fact that some bullies, particularly those with strong communication and social skills, physical strength, or high social status at school, may perceive themselves positively and maintain a high level of self-confidence. Consequently, such individuals may engage in manipulative and aggressive behaviors to exert power over their peers.

The findings of this study also indicate a significant positive relationship between self-esteem and life satisfaction. Given that both variables are related to individuals' self-evaluations and perceptions of their lives, this result is consistent with expectations (Avşaroğlu & Koç, 2019). Previous research has also reported similar findings regarding the association between self-esteem and life satisfaction (Kurnaz et al., 2020; Yıldız & Baytemir, 2016).

The results of the analysis conducted for the final hypothesis reveal a negative association between victimization behaviors and both life satisfaction and self-esteem. Additionally, a significant positive correlation was identified between life satisfaction and self-esteem. The results suggest that self-esteem partially mediates the relationship between victimization and life satisfaction. In other words, self-esteem may serve as a protective factor against the decline in life satisfaction experienced by students subjected to bullying.

The study identified a significant inverse relationship between victimization behaviors and life satisfaction, suggesting that students subjected to bullying report lower levels of life satisfaction compared to their non-victimized peers. This outcome is consistent with prior research findings in the existing literature (Varela et al., 2018; Yang et al., 2021).

The results also revealed a significant negative relationship between victimization behaviors and self-esteem, which is consistent with findings from previous studies (Jankauskiene et al., 2008; Kapçı, 2004). One possible explanation for this result is that students with low self-confidence and poor self-defense skills become easy targets for bullies (Tsaousis, 2016). Furthermore, victims may lose confidence in themselves due to their inability to effectively cope with bullies, further diminishing their self-esteem.

Furthermore, the study revealed a significant positive association between self-esteem and life satisfaction, a finding that aligns with prior research (Dilmaç & Ekşi, 2008). Additionally, research conducted on married individuals has also demonstrated a positive association between life satisfaction and self-esteem, supporting the findings of the present study (Yıldız & Baytemir, 2016).

## Conclusion and Recommendations

This study examined the mediating roles of resilience and self-esteem in the relationship between bullying/victimization behaviors and life satisfaction among middle school students. The findings indicate that, consistent with previous research (e.g., Buelga et al., 2008; Varela et al., 2018), both bullying and victimization behaviors negatively impact life satisfaction. Additionally, the study found that resilience and self-esteem partially mediate this effect, contributing to the literature by further elucidating the mechanisms underlying the relationship between bullying behaviors and life satisfaction.

The findings have practical implications for psychological services aimed at reducing school bullying. Given that resilience and self-esteem play a crucial role in mitigating the decline in life satisfaction resulting from bullying behaviors, it is recommended that preventive, developmental, and intervention programs designed to combat bullying incorporate activities aimed at enhancing these competencies.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Akran zorbalığı, 1970'lerden itibaren araştırılmaya başlanmış ve dünya genelinde yaygın bir problem olarak kabul edilmiştir (Chen vd., 2023; Çetin, 2024; Espelage & Walters, 2023; Özer & Haspolat, 2024). Araştırmalar, hem zorbalık yapan bireylerin hem de mağdurların belirli psikolojik ve sosyal özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Zorbalar genellikle düşük empati (Cook, 2010), saldırganlık ve akademik başarısızlık (Rodkin vd., 2015) gibi özellikler taşırken mağdurlar yalnızlık (Acquah, 2015) , düşük benlik saygısı (Kandemir & Özbay, 2009) ve kaygı (Schleiser vd., 2023) gibi sorunlar yaşamaktadır.

Zorbalık; öğrencilerin yaşam kalitesini olumsuz etkileyerek akademik başarısızlık, stres ve psikososyal problemler gibi sonuçlar doğurmaktadır (Gilman & Hubner, 2006). Yapılan araştırmalara göre yaşam doyumu düşük bireyler zorbalığa daha fazla maruz kalmakta veya zorbalık yapabilmektedir (Flaspohler vd., 2009). Psikolojik sağlamlık, zorbalığın olumsuz etkilerine karşı bireyleri koruyan önemli bir faktör olup dirençli bireyler zorbalıkla daha iyi baş edebilmektedir (Luthar, 2025).

Benlik saygısı da zorbalıkla ilişkili bir diğer değişkendir. Araştırmalar, düşük benlik saygısına sahip bireylerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığını gösterirken (Hesapçıoğlu vd., 2018) zorbaların benlik saygısı konusunda farklı bulgular bulunmaktadır. Bazı çalışmalar zorbaların düşük benlik saygısına sahip olduğunu (Kapçı, 2004), bazıları ise popüler olma isteği nedeniyle yüksek benlik saygısına sahip olabileceklerini öne sürmektedir (Palermiti vd., 2022).

Sonuç olarak akran zorbalığı, yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler araştırılmakta olup Türkiye'de bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

## Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa'da Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 6 devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmuştur.

Bu çalışmanın verileri "Ergen Akran İlişkileri Ölçeği", "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği", "Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği-Kısa Formu" uygulanarak elde edilmiştir. Ölçekleri kullanmak için yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma öncesinde ilgili kurumdan araştırma etik kurulu izni ve Millî Eğitim Bakanlığından araştırma izni alınmıştır. Öğrencilerin ders başlangıçları ya da ders bitimlerinde okul yönetimi ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda veriler toplanmıştır. Ölçme araçlarının öğrencilere uygulanması, araştırmacının kendisi ve okullarda görevli okul psikolojik danışmanları tarafından ilgili sınıf öğretmeni gözetiminde yapılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 aralığında olmadığı için verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler ise aracı değişken analizi ile incelenmiştir. Aracılık rollerinin incelenmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmış ve MLR parametre tahmin yöntemi seçilmiştir. Araştırma kapsamındaki verilerin analizi için SPSS 22.0 ve MPLUS 7.4 programları kullanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda zorba davranışları ile kurban davranışları, psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık ile benlik saygısı, yaşam doyumu ile benlik saygısı arasında pozitif yönde manidar ilişkiler bulunmuştur.

Zorba davranışlarının, aracı değişken olan psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi ($\beta$= -0.359, $p$<0.001) negatif yönde manidardır. Aracı değişken olan psikolojik sağlamlığın yaşam doyumu üzerindeki etkisi ($\beta$= 0.503, $p$<0.001) pozitif yönde manidardır. Zorba davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisi negatif yönde manidardır ($\beta$= -0.172, $p$<0.001). Zorba davranışları, yaşam doyumu

ve psikolojik sağlamlık modelindeki değişkenler arasındaki etkiler incelenmiştir. Elde edilen veriler, zorba davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, psikolojik sağlamlığın kısmi aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir.

Kurban davranışlarının, aracı değişken olan psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi ($\beta$= -0.345, $p$<0.001) negatif yönde manidardır. Aracı değişken olan psikolojik sağlamlığın yaşam doyumu üzerindeki etkisi ($\beta$= 0.471, $p$<0.001) pozitif yönde manidardır. Kurban davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisi negatif yönde manidardır ($\beta$= -0.269, $p$<0.001). Ayrıca kurban davranışları, yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık modelindeki değişkenler arasındaki etkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kurban davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle psikolojik sağlamlığın kısmi aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir.

Zorba davranışlarının, aracı değişken olan benlik saygısı üzerindeki etkisi ($\beta$= -0.209, $p$<0.001) negatif yönde manidardır. Aracı değişken olan benlik saygısının yaşam doyumu üzerindeki etkisi ($\beta$= 0.523, $p$<0.001) pozitif yönde manidardır. Zorba davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisi negatif yönde manidardır ($\beta$= -0.243, $p$<0.001). Zorba davranışları, yaşam doyumu ve benlik saygısı modelindeki değişkenler arasındaki etkiler incelenmiştir. Elde edilen veriler, zorba davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerinin anlamlı olduğunu göstermektdir. Bu nedenle benlik saygısının kısmi aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir.

Kurban davranışlarının aracı değişken olan benlik saygısı üzerindeki etkisi ($\beta$= -0.332, $p$<0.001) negatif yönde manidardır. Aracı değişken olan benlik saygısının yaşam doyumu üzerindeki etkisi ($\beta$= 0.484, $p$<0.001) pozitif yönde manidardır. Kurban davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisi negatif yönde manidardır ($\beta$= -0.271, $p$<0.001). Kurban davranışları, yaşam doyumu ve benlik saygısı modelindeki değişkenler arasındaki etkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular; kurban davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle benlik saygısının kısmi aracı bir rol üstlendiği tespit edilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin zorba ve kurban davranışları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının aracı rolü incelenmiştir. Bulgular, akran zorbalığına maruz kalan veya zorbalık sergileyen bireylerin yaşam doyumlarının düştüğünü ve psikolojik sağlamlık ile benlik saygısının bu olumsuz etkilere karşı koruyucu faktörler olduğunu göstermektedir.

Araştırmada zorba davranışları ile yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık arasında negatif yönlü, yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlık arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Aynı şekilde kurban davranışları ile yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık arasında negatif yönlü, yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü ilişkiler gözlemlenmiştir. Analizler sonucunda, psikolojik sağlamlığın hem zorba hem de kurban davranışlarının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde kısmi bir aracı rol üstlendiği belirlenmiştir.

Benzer şekilde zorba ve kurban davranışları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının da kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, düşük benlik saygısının zorbalık mağduriyeti ile ilişkili olduğunu, ancak bazı zorbaların yüksek benlik saygısına sahip olabileceğini de göstermektedir.

Çalışma, psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının geliştirilmesine yönelik önleyici ve müdahale programlarının, öğrencilerin yaşam doyumlarını artırmada etkili olabileceğini öne sürmektedir. Gelecekteki araştırmalarda, farklı sosyoekonomik gruplar ve uzunlamasına çalışmalar ile elde edilen bulguların daha geniş ölçekte incelenmesi önerilmektedir.

**Author Contribution:** First author 60%, second author 30% and third author 10%.

**Conflict of Interest:** There is no conflict of interest among the authors.

**Ethical Statement:** We declare that this study complies with the rules stated in the Higher Education Institutions Directive on Scientific Research and Publication Ethics and that no actions have been taken based on violations of scientific research and publication ethics. Additionally, we confirm that all authors have contributed to the study, that there is no conflict of interest among the authors, and that the full responsibility for any ethical violations rests with the authors of the article.

**Ethical Permission:** Ethical permission was obtained from the Social and Human Sciences Ethics Committee of Bursa Uludağ University (Date: 25.10.2019, No: 17).

**Finance:** This research did not receive any financial support

**Data Availability Statement:** The data collected during this study are available from the authors upon request.

**Use of Artificial Intelligence for Writing Assistance:** The authors declare that no artificial intelligence was used for writing assistance in the study.

## References

Abolghasemi, A., & Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5,* 748-752.

Acquah, E. O., Topalli, P., Wilson, M. L., Junttila, N., & Niemi, P. M. (2015). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth, 21*(3), 320–331. https://dx.doi.org/10.1080/02673843.2015.1083449

Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeğinin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(1), 1-12.

Avşaroğlu, S., ve Koç, H. (2019). Yaşam doyumu ile sıkıntıyı tolere etme arasındaki ilişkide iyimserliğin aracı etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9*(53), 565-588.

Besag, V. E. (1995). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management.* Open University Press.

Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(1), 192-200.

Cañas, E., Estevez, E., & Estevez, J. F. (2022). Sociometric status in bullying perpetrators: A systematic review. *Frontiers in Communication, 7*, 1-14. https://dx.doi.org/10.3389/fcomm.2022.841424

Chen, M., Tang, W., Wang, N., Deng, R., Tang, H., Xu, W., & Xu, J. (2023). Bullying victimization and internalizing and externalizing problems in school-aged children: The mediating role of sleep disturbance and the moderating role of parental attachment. *Child Abuse and Neglect*, *138*, 106064. https://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106064

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83. https://dx.doi.org/10.1037/a0020149

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.

Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. OPUS International Journal of Society Researches, *15*(24), 2545-2583. https://dx.doi.org/10.26466/opus.644848

Çetin, E. (2024). Algılanan sosyal desteğin akran zorbalığı mağduriyeti etkisinde boyun eğici davranışların aracı rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(3), 262-276. https://dx.doi.org/10.18026/cbayarsos.1471843

Çokluk, Ö., Şekerci, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı* [Yayımlanmamış uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Çulhaoğlu, Ö., & Akmanoğlu, N. (2022). Peer bullying experienced by children with autism spectrum disorder: A systematic review. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51(2), 1315-1358. https://dx.doi.org/10.14812/cuefd.1069494

Dake, J. A., Prıce, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173-180.

Dietrich, L., & Ferguson, R. F. (2019). Why stigmatized adolescents bully more: The role of self-esteem and academic-status insecurity. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 305–318. https://dx.doi.org/10.1080/02673843.2019.1622582

Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, *20,* 279-291.

Donnon, T. (2009). Understanding how resiliency development influences adolescent bullying and victimization. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 101–113.

Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık konumunda olmak empatik eğilim ve yaşam doyumu bağlamında bir fark yaratır mı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 31-47.

Espelage, D. L., & Walters, G. D., (2023). Mediating the pathway from bullying victimization to bullying perpetration with hostility, peer delinquency, and pro-bullying attitudes: Transforming victims into aggressors. *Psychology of Violence, 13*(3), 194. https://dx.doi.org/10.1037/vio0000435

Farooq, S., & Majeed, J. (2024). Self-esteem, resilience, and mental well-being among students. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(5), 9731-9748 https://dx.doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4647

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*(1), 399-419.

Flaspohler, P., Elfstrom, J., Vanderzee, K., Sink, H., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools, 46*(7), 636–649. http://dx.doi.org/10.1002/pits.20404

Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, *56*(1), 127-136.

Garnique-Hinostroza, R., Coaquira, O. H. H., Mamani-Benito, O., Turpo-Chaparro, J. E., Castillo-Blanco, R., Turpo, S. P., & Esteban, R. F. C. (2024). Self-esteem and family satisfaction as predictors of life satisfaction in Peruvian highland university students. *Frontiers in Education, 9*, 1-9. https://dx.doi.org/10.3389/feduc.2024.1182446

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 311-319.

Gobina, I., Zaborskis, A., Pudule, I., Kalnins, I., & Villerusa, A. (2008). Bullying and subjective health among adolescents at schools in Latvia and Lithuania. *International Journal of Public Health, 53*(5), 272-276. http://dx.doi.org/10.1007/s00038-008-7041-1

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2006). Why study resilience? In S. Goldstein and R. B. Brooks (Eds.). *Handbook of resilience in children* (pp. 3–16). Springer.

Gün, R. Ş., & Gültekin-Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(1), 107-123. https://dx.doi.org/10.37217/tebd.1019516

Güngördü, B., & Kaynak, Ü. (2024). Arkadaş ilişkileri geliştirme psikoeğitim programının akran zorbalığı ile baş etmeye etkisinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 296-315.

Hesapçıoğlu, S. T., Meraler, H. Y., ve Ercan, F. (2018). Okullardaki akran zorbalığının ergenlerde depresif belirtiler, benlik saygısı ve özkıyım düşüncesi ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19*(2), 210 - 216.

Hilooğlu, S., & Cenksever-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. İlköğretim Online, *9*(3), 1159-1173.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse and Neglect, 73*, 51–62.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. F., Drane, J. W., & Zullig, K. (2004). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS): Gender, race, and grade effects. *Psychological Reports, 94*(1), 351-356.

Jankauskiene, R., Kestutis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality, 36*(2), 145-162.

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*(1), 159–185. http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030

Kandemir, M., & Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online, 8*(2), 322-330.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 1–13.

Kaya, Ö. S., & Demir, E. (2017). Kendini toparlama gücü ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk düzeyini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 18-33.

Kerr, J. C., Valois, R. F., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2011). Life satisfaction and peer victimization among usa public high school students. *Child Indicators Research, 4*(1), 127-144. http://dx.doi.org/10.1007/s12187-010-9078-y

Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology, 38*(2), 267-278.

Kurnaz, M. F., Teke, E., & Günaydın, H. A. (2020). Benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları, 4*(2), 236-253.

Kusumaningsih, A., & Febriani, A. (2022). The role of social skills on bullying behavior tendency with friendship quality as mediator. *Jurnal Psikologi, 49*(2), 163-181. https://dx.doi.org/10.22146/jpsi.69779

Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. Aggression and Violent Behavior, *64,* 101722. https://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722

Liebenberg, L., Ungar, M., & Van de Vijver, F. R. R. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among canadian youth with complex needs. *Research on Social Work Practice*, *22*(2), 219-226.

Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health, 104*(2), 131-135.

Luthar, S. S. (2005). Resilience at an early age and ıts ımpact in child psychosocial development. *Encyclopedia On Early Childhood Development, 15*(3), 773-810.

MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology, 58*, 593–614. https://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085542

Manzoor, A., Khalid, M. U., & Rashid, A. (2024). Bullying at school: Analyzing peer victimization faced by students with special needs. *ProScholar Insights, 3*(1), 101-113. https://dx.doi.org/10.62997/psi.2024a-31026

Martinez-Marti, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(2), 110-119.

Mawlod, K. S., Kakamd, K. K., Jubraeel, A. S., & Ahmed, J. O. (2024). Bully victimization and self-esteem among students with communication disorders. *Middle East Current Psychiatry, 31*(1). https://dx.doi.org/10.1186/s43045-024-00475-w

Moore, B., & Woodcock, S. (2016). Resilience to bullying: Towards an alternative to the anti-bullying approach. *Educational Psychology in Practice, 33*(1), 65-80. http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2016.1233488

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*(1), 60-76. https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60

Narayanan, A., & Betts, L. R. (2014). Bullying behaviors and victimization experiences among adolescent students: The role of resilience. *The Journal of Genetic Psychology, 175*(2), 134–146. http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2013.834290

Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life, 10*(1), 15–36. http://dx.doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0

Newman, R. (2005). APA's resilience initiative. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(3), 227–229.

Olthof, T., & Goossens, F. A. (2007). Bullying and the need to belong: Early adolescents bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development, 17*(1), 24–46. https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge Ma: Blackwell.

Özbek Baştuğ, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2023). Çocuklarda zorbalık davranışları, kaygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2), 211-247. https://dx.doi.org/10.54558/jiss.1192470

Özdemir, S. (2018). Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 43*(195), 223-239.

Özer, A. & Haspolat, N. K. (2024). The prediction of peer bullying in adolescents by individual and environmental variables. *International Journal of Turkish Education Sciences, 12*(2), 649-681. https://dx.doi.org/10.46778/goputeb.1399474

Palermiti, A. L., Bartolo, M. G., Musso, P., Servidio, R., & Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/ cybervictimization behaviours: A person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology, 18*(3), 249–261. https://dx.doi.org/10.5964/ejop.5379

Parada, R. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual.* Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.

Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies, 10*(5), 583-630.

Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2012). Peer victimization and social phobia: A follow-up study among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 48*(4), 533–544. https://dx.doi.org/10.1007/s00127-012-0583-9

Rodkin, P. C., Espelage, D. L., &Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. American Psychologist, *70*(4), 311–321. https://dx.doi.org/10.1037/a0038658

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sagone, E., De Caroli, M. E., Falanga, R., &Indiana, M. L. (2020). Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 882–890. https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1771599

Sainz, V., &Martín-Moya, B. (2023). The importance of prevention programs to reduce bullying: A comparative study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-11. https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066358

Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 1023–1046. https://dx.doi.org/10.1111/jora.12688

Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse and Neglect, 37*(11), 997–1006. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.05.009

Seon, Y., & Smith-Adcock, S. (2023). Adolescents' meaning in life as a resilience factor between bullying victimization and life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, *148*. https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106875

Schlesier, J., Vierbuchen, M., & Matzner, M. (2023). Bullied, anxious and skipping school? The interplay of school bullying, school anxiety and school absenteeism considering gender and grade level. *Frontiers in Education, 8*, 1-12. https://dx.doi.org/10.3389/feduc.2023.951216

Siyez, D. M., & Kaya, A. (2007). Validity and reliability of the brief multidimensional students' life satisfaction scale with Turkish children. *Journal of Psychoeducational Assesment, 26*(2), 139-147.

Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111.

Uz-Baş, A., & Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 202-214.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (Çev. M. Baloğlu). Nobel Akademi.

Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186–199. https://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005

Ülker-Tümlü, G., & Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklıklık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*(3), 205-213.

Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying ıs power. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 157–176. http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02_10

Varela, J. J., Guzmán, J., Alfaro, J., & Reyes, F. (2018). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life, 14,* 705-720. http://dx.doi.org/10.1007/s11482-018-9610-7

Xiong, M., Guo, X., & Ren, P. (2024). Are peer-rejected adolescents more likely to become bullies or victims? A longitudinal social network analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 54*(4), 955-966. https://dx.doi.org/10.1007/s10964-024-02110-7

Yang, Y., Zheng, C., Xie, M., Yuan, S., Zeng, Y., Zhou, M., Huang, S., Zhu, Y., Ye, X., Zou, Z., Wang, Y., & Baker, J. S. (2021). Bullying victimization and life satisfaction among rural left-behind children in China: A cross-sectional study. *Frontiers in Pediatrics, 9*, 1-9. https://dx.doi.org/10.3389/fped.2021.671543

Yavaş, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı davranışları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının aracı rolü.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi

Yıldız, M. A., & Baytemir, K. (2016). Evli bireylerde evlilik doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 67-80. http://dx.doi.org/10.17679/iuefd.17181627

Youngblom, R., Houlihan, D., & Nolan, J. (2014). An assessment of resiliency and life satisfaction in high school-aged students in Belize. *International Journal of Psychological Studies, 6*(4), 115-122.

Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and Indi vidual Differences, 104,* 137–142. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.040

# İlkokul 1. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kültürel Miras Unsurları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Ergün YURTBAKAN[1], Onur BATMAZ[2]**

1 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ergun.yurtbakan@usak.edu.tr. ORCID: 0000-0001-8811-6320

2 Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, onur.batmaz@yobu.edu.tr. ORCID: 0000-0001-9208-2645

Gönderilme Tarihi: 18.12.2024 Kabul Tarihi: 21.02.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1603730

**Atıf:**"Yurtbakan, E., & Batmaz, O. (2025). İlkokul 1. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kültürel Miras Unsurları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. *Millî Eğitim, 54*(248), 2023-2052. DOI: 10.37669/milliegitim.1603730"

***Öz***

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe, Hayat bilgisi ve Matematik dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan İlk Okuma Yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarını incelemek için yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın veri kaynaklarını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan İlk Okuma Yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Birinci sınıf ders kitaplarından elde edilen veriler Batmaz ve Yurtbakan (2023) tarafından geliştirilen "Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu"yla toplanmıştır. Ders kitaplarındaki kültürel miras unsurları; metin, etkinlik ve görsel boyutuyla incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan verilerin analiz sürecinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda İlk Okuma Yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitaplarında en çok somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ve Matematik ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarından en çok gösteri sanatlarına, İlk Okuma Yazma ders kitabında ise en çok doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara yer verildiği, Hayat Bilgisi ders kitabında ise toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlere yer verildiği görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ders kitapları, kültürel miras, ilkokul*

# Cultural Heritage Elements in Primary School 1st Grade Textbooks: Türkiye Century Education Model

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*This study, which was conducted to examine the cultural heritage elements in the First Reading and Writing, Turkish, Mathematics and Life Sciences first-grade textbooks prepared in line with the Turkish Century Maarif Model Turkish, Life Sciences and Mathematics course curriculum, document review, which is one of the qualitative research methods, was used. The data sources of this study consist of the First Reading and Writing, Turkish, Mathematics and Life Sciences first-grade textbooks prepared in line with the Turkish Century Maarif Model Turkish, Life Sciences and Mathematics course curriculum. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the textbooks. The data obtained from the first-grade textbooks were collected with the "Cultural Heritage Elements Review Form" developed by Batmaz and Yurtbakan (2023). The cultural heritage elements in the textbooks were examined and evaluated in terms of text, activity and visual dimensions. Descriptive analysis was used in the analysis process of the data obtained as a result of the evaluation. At the end of the research, it was concluded that the first-grade First Reading and Writing, Turkish, Mathematics and Life Sciences textbooks mostly included intangible cultural heritage elements. It was observed that in the Turkish and Mathematics textbooks, the most intangible cultural heritage elements were performing arts, in the Primary Reading and Writing textbook, the most included information and practices related to nature and the universe, and in the Life Sciences textbook, social practices, rituals and festivals.*

***Keywords:*** *Türkiye Century Education Model, textbooks, cultural heritage, primary school*

## Giriş

Toplumların yaşam ve davranış şekillerini, değerlerini, inançları, geleneklerini ve göreneklerini yansıtan kültür, toplumdaki birlik ve bütünlüğün ortaya çıkmasını sağlayan en temel unsurdur (İnanlı, 2023). Bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları ortak maddi ve manevi unsurların toplamı olan kültür, toplumlara özgü bir kavramdır. Kültür, toplumları birbirinden ayırmakta veya benzer kültüre sahip toplumları da birbirine yakınlaştırmaktadır (Batmaz, 2022a). Güven (2018) ise kültürü, geçmişten günümüze kuşaktan kuşağa aktarılan maddi ve manevi değerlerin tümü olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumuna göre ise kültür "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü"dür (TDK, 2019). Kültür kavramıyla ilgili farklı farklı ve birçok açıklamaların ve tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Nitekim Mejuyev (1987) de kültür kavramıyla ilgili yapılan farklı açıklamaları bu kavramın hem bilimsel hem de

tarihsel ve toplumsal köklerinin olmasıyla açıklamaktadır. Çok boyutlu bir kavram olan kültür, toplumlar tarafından korunabilmekte, farklı kültürlerle etkileşimde bulunarak zenginleşebilmekte ve sonraki nesillere de aktarılabilmektedir. Böylece kültürel mirasın temeli oluşturulmakta ve kültürel miras kavramı ortaya çıkmaktadır (Batmaz, 2022a). Kültür ve miras kavramlarından oluşan kültürel miras, bir milletin maddi ve manevi açıdan önemli görülen yerlerini, somut ve somut olmayan bütün nesne ve eylemlerini içermektedir (Candan & Öztaş, 2022). Çankaya (2006) kültürel mirası, bireyin içinde bulunduğu zaman dilimlerinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak zenginleştirdiği ve sonraki nesillere aktararak süreklilik sağladığı veriler dizisi olarak ifade etmektedir. Kültürel miras, geçmişten kalan ve çeşitli gerekçelerle sonraki kuşaklara aktarılmak istenen, fiziksel varlığı bulunan her türlü eserle birlikte topluma ait olan değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Can, 2009). Kültürel miras, bireyin yaşamıyla başlayıp bireyden beslenen ve farklı yollarla da bireyleri etkileyen önemli bir kavramdır (Şahin & Güner, 2006). Toplumun sahip olduğu hafıza olan kültürel miras, somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarını kapsamaktadır. Somut kültürel miras, geçmişten kalan taşınır ve taşınmaz unsurları oluştururken somut olmayan kültürel miras ise, toplumun kültürel dokusunu gösteren ve gelecek nesillere aktarılan uygulamalar ile değerleri kapsamaktadır (Demirezen & Aktaş, 2020). Yeşilbursa (2011) da uluslararası alanda kültürel miras kavramının, somut ve somut olmayan kültürel miras olarak kabul gördüğünü vurgulamaktadır. Alanyazınında da kültürel miras kavramına yönelik farklı sınıflandırmalar (Galla, 2002; Gürel, 2018; Ünsal & Pulhan, 2012) yapılmasına rağmen genellikle somut ve somut olmayan kültürel miras olarak sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir (Ahmad, 2006; Aksoy & Enlil, 2012; Aslan & Ardemagni, 2006; Oğuz, 2009; Şahin, 2010). Somut kültürel miras, taşınır ve taşınmaz kültürel miras şeklinde iki başlıkta ele alınmaktadır. Resimler, takılar, süs eşyaları, eski paralar vb. unsurlar taşınır kültürel mirası oluştururken arkeolojik sitler, anıtlar, tarihî merkezler vb. unsurlar da taşınmaz kültürel mirası oluşturmaktadır (Aslan & Ardemagni, 2006). UNESCO (2003) ise somut olmayan kültürel mirası "somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar", "gösteri sanatları", "toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler", "doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar" ve "el sanatları geleneği" olmak üzere beş başlıkta incelemektedir. Sözlü gelenekler ve anlatımlar; atasözlerini, destanları, fıkraları, halk hikâyelerini, efsaneleri ve masalları kapsarken gösteri

sanatları; meddah, Karagöz ve Hacivat, halk tiyatrosu, kukla, geleneksel çocuk oyunları vb. kapsamaktadır. Toplumsal ritüeller ve uygulamalar; düğün, doğum, nişan, nevruz vb. kutlamaları; doğa ve evrenle ilgili uygulamalar ise geleneksel yemekleri, halk takvimini, halk meteorolojisini, halk hekimliğini; el sanatları geleneği ise dokumacılık, nazar boncuğu, telkâri, bakırcılık, halk mimarisi vb. unsurları içermektedir (Aslan & Ardemagni, 2006; Bouchenaki, 2003; Demirezen & Aktaş, 2020; Tuncel & Altuntaş, 2020; UNESCO, 2003; Yeşilbursa, 2013; Yurtbakan & Batmaz, 2024).

Bireylerin yaşadığı toplumun kültürel miras unsurlarına yönelik farkındalığının veya bilgisinin olması, kültürel geçmişini öğrenebilmesi, kültürel mirası yorumlayabilmesi, kültürel mirasa ait sorumluluk alabilmesi ve gelecek nesillere ortak kültürel değerlerin aktarılmasını sağlayarak kültürel devamlılığın sağlanması, toplumsal kişiliklerinin farkına varabilmesi açısından kültürel miras eğitimi önemli görülmektedir (Özbaş &Yeşilbursa, 2019). Kültürel miras, ailede ebeveynlerden çocuklara, okulda ise öğretmenlerden öğrencilerine şeklinde gerçekleşmektedir. Çocuklar, önce ailesinden ve yakın çevresinden gördükleri ve öğrendikleriyle sonrasında ise okuldan aldıkları eğitimle kültürel mirasa yönelik farkındalık kazanmaktadır (Scovazzi, 2015; Öztürk, 2021). Kültürel değerleri ailede informel bir şekilde alan çocuğun kültürel miras eğitimi, okulda formel bir şekilde devam etmektedir. Ayrıca çocukların maddi kültür unsurlarını korumalarının yanında somut olmayan kültürel miras unsurlarına da sahip çıkmalarının eğitim öğretim programlarıyla verilmesi gerekmektedir (Karakuş & Çağlayan, 2016). Çocukların kültürel değerleri fark etmesi, bunları miras olarak kabul etmesi ve yaşantısına aktarması için ilkokul döneminde kültürel miras eğitimine dikkat çekilerek gereken önem verilmelidir (Çulha Özbaş, 2014). Bu önem kültürel mirasın öğretim programlarında yer almasıyla, bu program doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarına işlenmesiyle, sınıf öğretmeni adaylarının kültürel mirasa yönelik farkındalıklarının, bilgilerinin ve tutumlarının yüksek olmasıyla ya da sınıf öğretmenlerinin kültürel mirasa yönelik göstereceği hassasiyetle olabilir. Ayrıca kültürel miras eğitiminde farklı farklı birçok bilgi kaynağından da yararlanılmaktadır. Ancak bunlar arasında öğretmenlerin sıklıkla kullandığı kaynakların başında ders kitapları yer almaktadır (Çarkıt, 2020). Gülden (2020) ders kitabını, öğretim programının esasları doğrultusunda özel sektör ya da devlet aracılığıyla alan uzmanları tarafından hazırlanan en temel ders materyali olarak ifade etmektedir. Ders kitapları; öğretmenler tarafından ders

materyali, öğrenciler için ise bireysel öğrenmelere yardımcı olan bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır (Ceyhan & Yiğit, 2005). Dolayısıyla ders kitaplarında kültürel miras unsurlarının nasıl ve ne düzeyde yer aldığının belirlenmesi son derece önemli görülmektedir (Batmaz & Yurtbakan, 2023). Alanyazınında yapılan çalışmalar (Arı, 2024; Batmaz, 2022b; Batmaz & Yurtbakan, 2023; Demir & Atasoy, 2020; Güvendi, 2021; Karagöz & Çakmak, 2023; Karakuş & Çağlayan, 2016; Özenç & Orhan-Karsak, 2019; Şahin, 2015; Yıldırım, 2021; Yurtbakan & Batmaz, 2024) incelendiğinde ilkokuldaki ders kitaplarında kültürel miras unsurlarının incelenmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak, Nisan 2024 yılı itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda öğretim programları hazırlanmış, kamuoyuyla paylaşılmış ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu kapsamda ilkokulda Türkçe, hayat bilgisi, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine yönelik öğretim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programlardan Türkçe, matematik ve hayat bilgisi dersi öğretim programları birinci sınıf düzeyinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmış ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitapları da kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe, matematik ve hayat bilgisi dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının da kültürel miras unsurları açısından incelenmesi bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak yeni öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ilk okuma yazma, Türkçe, matematik ve hayat bilgisi birinci sınıf ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Böylece bu çalışmayla kültürel miras unsurlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına nasıl yansıdığının incelenmesi çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe, matematik ve hayat bilgisi dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ilk okuma yazma, Türkçe, matematik ve hayat bilgisi birinci sınıf ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarını incelemek için yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması

hedeflenen olaylar ya da olgularla ilgili yazılı materyallerin derinlemesine olarak incelenmesi ve analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışma kapsamında da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan ilk okuma yazma, Türkçe, matematik ve hayat bilgisi birinci sınıf ders kitaplarındaki somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarının metin, etkinlik ve görsel şeklinde değerlendirilmesinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

**Veri Kaynakları**

Bu çalışmanın veri kaynaklarını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe, hayat bilgisi ve matematik dersi öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ilk okuma yazma, Türkçe, matematik ve hayat bilgisi birinci sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenen veya araştırmacı tarafından oluşturulan bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ilk okuma yazma, Türkçe, matematik ve hayat bilgisi birinci sınıf ders kitaplarının seçilmesi bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Yeni model doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına kültürel miras unsurlarının nasıl yansıdığının belirlenmesi bu ders kitaplarının seçilmesindeki ölçütün nedeni olarak belirtilmektedir. Ders kitaplarına ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Ders Kitaplarına Ait Bilgiler*

| Kitabın Adı | Kitabın Yayınevi | Kitabın Yazarları |
|---|---|---|
| Türkçe 1. Sınıf (1 ve 2. Kitap) | Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları | Ali TÜRKOĞLU, Bahattin ERKUŞ, Betül BELEN, Burcu KIRTIL, Emine Huma KARADAYI, Esen ŞAHİN, Filiz ALTUNKESER, Hicret ÖZDEMİR, İsmail ERDOĞAN, Kamil YEŞİLOVA, Orhan ÇETİN, Selçin ATLI, Semih KIYICI, Tuğba ZENGİN, Zeynep DEMİREL |
| İlk Okuma Yazma 1. Sınıf (1 ve 2. Kitap) | | |
| Hayat Bilgisi 1. Sınıf (1 ve 2. Kitap) | | Dr. Nagihan ŞAHİN, Ali HEMDE, Betül ALTUNTAŞ, Gürhan DİKMEN, Hüseyin GÜLEÇ, Nuray BAŞPINAR, Nurgül GENÇ, Selma TAŞCI |
| Matematik 1. Sınıf (1 ve 2. Kitap) | | Akile AVCI, Berna ARGÜN, Emine SELMANOĞLU, Güldeniz ÇELİK, İbrahim GÜMÜŞ, Ramazan AKTÜRK, Ramazan EYİCE |

Tablo 1'e göre, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan İlk Okuma Yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitaplarının Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları olduğu görülmektedir. Bu ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığının Talim ve Terbiye Kurulu'nun 17.07.2024 tarih ve 110460159 sayılı yazısıyla eğitim aracı olarak kabul edilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan İlk Okuma Yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitaplarından elde edilen verilerin toplanmasında Batmaz ve Yurtbakan (2023) tarafından geliştirilen "Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu"ndan yararlanılmıştır. Formun geliştirilmesinde alan yazınındaki çalışmalar (Aslan & Ardemagni, 2006; Bouchenaki, 2003; Demirezen & Aktaş, 2020; Tuncel & Altuntaş, 2020; UNESCO, 2003; Yeşilbursa, 2013) incelenmiştir. Bu çalışmada ise Arı (2024), Gülden (2022), Gülden vd. (2023), Yurtbakan ve Batmaz (2024) tarafından yapılan çalışmalar incelenmiş ve Batmaz ve Yurtbakan (2023) tarafından geliştirilen formda belirtilmeyen kültürel miras unsurları vb. ifadesi içinde değerlendirilmiştir. Ayrıca ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda (2018, 2019) ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda

yer alan metin türlerinden öyküleyici metinler ve şiirlerde yer alan mani/ninni, türkü, tekerleme/sayışma/bilmece sözlü gelenekler ve anlatımlar içerisinde değerlendirmeye alınmıştır. Batmaz ve Yurtbakan (2023) tarafından geliştirilen ve detaylandırılarak güncellenen form, kültürel miras unsurlarıyla ilgili çalışma yapmış temel eğitim hayat bilgisi eğitimi, ilk okuma yazma ve Türkçe alanında üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında son hâli verilen form ile farklı sınıf kademelerindeki ders kitaplarıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada araştırmacılar arasında fikir ayrılığının olmadığı görülmüş ve son hâli verilen form (Şekil 1) bu çalışmada kullanılmıştır. Ders kitaplarındaki kültürel miras unsurları; metin, etkinlik ve görsel boyutuyla incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Ancak ders kitaplarının etkinlik kısmında görsel veya metin olarak verilen kültürel miras unsurları etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma esnasında kullanılan görüşme, gözlem ya da belge vb. veri toplama araçlarındaki soruların veya konuların temelinde yapılan analiz çeşididir (Ekiz, 2020). Araştırmacılar yeni modele göre hazırlanan ders kitaplarını ayrı ayrı analiz etmiş, sonra araştırmacılar arasındaki uyum belirlenmiştir. Araştırmacılar arası uyumun %95 olduğu görülmüştür (Miles & Huberman, 1994). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan İlk Okuma Yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitaplarında yer alan Kültürel Miras Unsurları (KMU) Şekil 1'e göre değerlendirilmiştir.

**Şekil 1**

*Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu*

| Kültürel Miras Unsurları | | |
|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | Sözlü gelenekler anlatımlar | Destanlar, efsaneler, halk ve Türk çocuk hikâyeleri, atasözleri, masallar, fıkralar (Nasreddin Hoca/Molla Nesreddin/Molla Ependi/Apendi/Afendi Kozhanasyr Fıkra Anlatma Geleneği), Dede Korkut-Korkut Ata Mirası, mani/ninni, türkü, tekerleme/sayışma/bilmece vb. |
| | Gösteri sanatları | Karagöz, meddah, kukla, halk tiyatrosu (orta oyunu, karagöz, kukla), geleneksel sporlar (okçuluk, güreş), halk oyunları (horon, halay, zeybek, çayda çıra) vb. |
| | Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler | Nişan, düğün, doğum, nevruz, festivaller (mesir macunu), Mevlevi sema törenleri, geleneksel sohbet toplantıları (yaren, barana, sıra geceleri, vd.), askerlik, kandiller vb. |
| | Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamalar | Geleneksel yemekler-içecekler (ayran, şerbet), halk hekimliği, halk takvimi, halk meteorolojisi, mevsimsel saklama biçimleri vb. |
| | El sanatları geleneği | Dokumacılık, nazar boncuğu, telkâri, çinicilik, örücülük, ebru sanatı, bakırcılık, halk mimarisi vb. |
| Somut Kültürel Miras | Taşınmaz kültürel miras | Anıtlar, tarihi parklar, arkeolojik sitler, yel değirmenleri, tarihi merkezler, bina grupları, kanallar vb. |
| | Taşınır kültürel miras | Resimler, eski paralar, heykeller, günlük eşyalar, süs eşyaları, kütüphane eserleri, müzik aletleri vb. |

Çalışma kapsamı doğrultusunda ortaya çıkan bulgular ders kitabında yer alan kültürel miras unsurlarından gerçekleştirilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Kültürel miras unsurlarına ilişkin ilk okuma yazma birinci sınıf ders kitaplarından yapılan alıntı örnekleri; K1HÇS11 (1. kitap, hazırlık çalışmaları, 11. sayfa), K2T4S144 (2. kitap, 4. tema, 144. sayfa), Türkçe birinci sınıf ders kitaplarından yapılan alıntı örnekleri; K1T1S18 (1. kitap, 1. tema, 18. sayfa), matematik birinci sınıf ders kitaplarından yapılan alıntı örnekleri; K1T1S16 (1. kitap, 1. tema, 16. sayfa) ve hayat bilgisi birinci sınıf ders kitaplarından yapılan alıntı örnekleri; ÖA3S90 (3. öğrenme alanı, 90. sayfa), ÖA4S18,39 (4. öğrenme alanı, 18 ve 39. sayfa), K1BGVHS15 (1. kitap, belirli gün ve haftalar, 15. sayfa) şeklinde kodlanmıştır.

## Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan ilk okuma yazma, Türkçe, matematik ve hayat bilgisi birinci sınıf ders kitaplarından elde edilen bulgular çalışmanın bu bölümünde sunulmuştur. İlk okuma yazma birinci sınıf ders kitabında yer alan KMU ile ilgili bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*İlk Okuma Yazma Birinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan KMU ile İlgili Bilgiler*

| Kültürel Miras Unsurları ve Örnekleri | | | M | E | G | T |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | "Sözlü gelenekler anlatımlar" | K1T1S50,62,78,96; K1T2S118,132,150,163,178,196,209; K1T3S222; K2T3S12,25,35,37,40,51,53,66,78; K2T4S96,108,116,120,134, 140,141,144,152,156,168,180,192,204,214 | 41 | 6 | - | 47 |
| | "Gösteri sanatları" | K1T1S47,55,61 | - | 1 | 2 | 3 |
| | "Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler" | K1T2S115,131,149; K2T4S119,197 | 8 | 4 | 3 | 15 |
| | "Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg." | K1T2S132,136,142,145,147,158,172,173,175; K1T3S222,232; K2T3S24,27,33,34,35,73,75; K2T4S101,161,174,175,176,210 | 5 | 48 | 4 | 57 |
| | "El sanatları geleneği" | K2T4S95,133,168 | 4 | 1 | 4 | 9 |
| Somut Kültürel Miras | "Taşınmaz kültürel miras" | K1HÇS30; K1T2S116,117,125,131; K2T4S201 | 2 | 4 | 3 | 9 |
| | "Taşınır kültürel miras" | K1HÇS11,16,17,19; K1T2S113,168,179,188; K1T3S221; K2T3S68; K2T4S93,95,181 | 3 | 7 | 9 | 19 |
| Toplam | | | 63 | 71 | 25 | 159 |

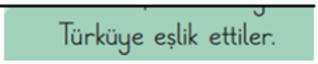
M: Metin E: Etkinlik G: Görsel T: Toplam

Tablo 2'ye göre, ilk okuma yazma birinci sınıf ders kitabında en fazla "somut olmayan kültürel miras unsurları"na (f=131) yer verildiği görülmüştür. Somut olmayan kültürel miras unsurlarından en çok "doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar"a yer verilirken en az ise "gösteri sanatları"na yer verilmiştir.

Ayrıca İlk Okuma Yazma birinci sınıf ders kitabında yer verilen 28 somut kültürel miras unsurundan 19'unun "taşınır kültürel miras", dokuzunun ise "taşınmaz kültürel miras" unsurları olduğu görülmektedir. İlk okuma yazma birinci sınıf ders kitabında yer alan kültürel miras unsurlarına ilişkin örneklere Şekil 2'de yer verilmiştir.

**Şekil 2**

*İlk Okuma Yazma Birinci Sınıf Ders Kitabı KMU Örnekleri*

| Kültürel Miras Unsurları | | Örneklerin Alıntı Bilgisi | KMU Örnekleri |
|---|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | Sözlü gelenekler anlatımlar | K2T4S152 |   |
| | Gösteri sanatları | K1T1S55 | |
| | Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler | K1T2S115 | |
| | Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg. | K2T4S175 | |
| | El sanatları geleneği | K2T4S168 | "Bitirince koy heybeye." (Dinleme) |
| Somut Kültürel Miras | Taşınmaz kültürel miras | K1T2S116 | |
| | Taşınır kültürel miras | K2T4S95 | |

Türkçe birinci sınıf ders kitabında yer alan KMU ile ilgili bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3**

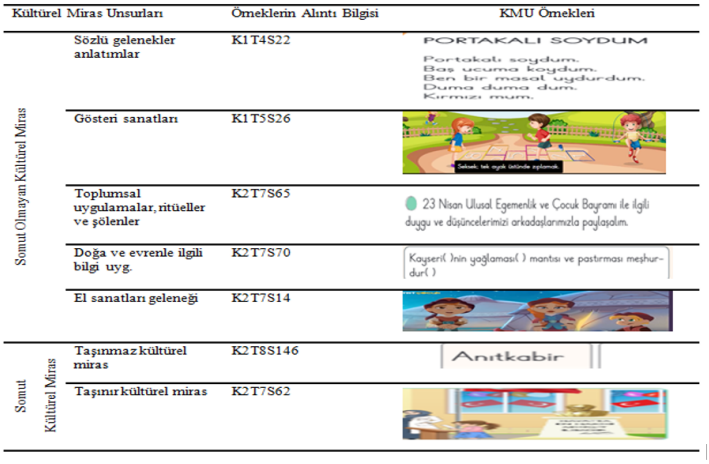
*Türkçe Birinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan KMU ile İlgili Bilgiler*

| Kültürel Miras Unsurları ve Örnekleri | | | M | E | G | T |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | "Sözlü gelenekler anlatımlar" | K1T4S22; K1T5S45; K1T6S106,131,140,141; K2T7S17,29,31,32,64,73,74,75; K2T8S155 | 4 | 22 | 2 | 28 |
| | "Gösteri sanatları" | K15S26,29,30,31,32,34, 35,42,46,65,67,79; K27S12,13,14,15,16,17,18,19,22,31, 35,58,59,62,70,72,73 | 29 | 24 | 26 | 79 |
| | "Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler" | K2T7S12,22,28,32,45,46,47,48,49,50, 51,52,53,55,56,57,62,63,64,65,66,67,6 8,70; K2T8S146,156 | 12 | 26 | 15 | 53 |
| | "Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg." | K1T5S26; K1T6S88; K2T7S70,73 | 2 | 3 | 2 | 7 |
| | "El sanatları geleneği" | K2T 7S11,14,33,34,35,36,37,38,39,40,41,76 | 16 | 15 | 17 | 48 |
| Somut Kültürel Miras | "Taşınmaz kültürel miras" | K2T7S31,73; K2T8S146 | - | 3 | - | 3 |
| | "Taşınır kültürel miras" | K1T5S28,50,67; K2T7S11,28,59,62 | - | - | 7 | 7 |
| Toplam | | | 63 | 93 | 69 | 225 |

Tablo 3'e göre, Türkçe birinci sınıf ders kitabında en fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına (f=215) yer verilmiş olup bu unsurlardan en çok "gösteri sanatları"na yer verilirken en az ise "doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar"a yer verilmiştir. Ayrıca Türkçe birinci sınıf ders kitabında yer alan 10 somut kültürel miras unsurundan yedisinin "taşınır kültürel miras", üçünün ise "taşınmaz kültürel miras" unsurları olduğu görülmektedir. Türkçe birinci sınıf ders kitabında yer alan kültürel miras unsurlarına ilişkin örneklere Şekil 3'te yer verilmiştir.

**Şekil 3**

*Türkçe Birinci Sınıf Ders Kitabı KMU Örnekleri*




Matematik birinci sınıf ders kitabında yer alan KMU ile ilgili bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4**

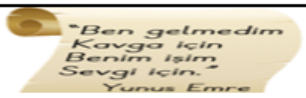
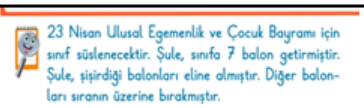
*Matematik Birinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan KMU ile İlgili Bilgiler*

| Kültürel Miras Unsurları ve Örnekleri | | | M | E | G | T |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | "Sözlü gelenekler anlatımlar" | K2T4S76,87 | 2 | 2 | - | 4 |
| | "Gösteri sanatları" | K2T4S45; K2T7S136,137 | 4 | 4 | 2 | 10 |
| | "Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler" | K1T2S41,92; K2T4S11,18; K2T7S129,138 | 3 | - | 8 | 11 |
| | "Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg." | K1T2S44,47,68,89; K2T4S29; K2T5S108; K2T7S132,134,135 | 17 | 2 | 23 | 42 |
| | "El sanatları geleneği" | | - | - | - | - |
| Somut Kültürel Miras | "Taşınmaz kültürel miras" | K2T6S127 | - | - | 3 | 3 |
| | "Taşınır kültürel miras" | K1T1S16,35; K1T2S61,123,126; K1T3S170 | - | 4 | 10 | 14 |
| Toplam | | | 26 | 12 | 46 | 84 |

Tablo 4'e göre, matematik birinci sınıf ders kitabında en fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına (f=67) yer verilmiş olup somut olmayan kültürel miras unsurlarından en çok "gösteri sanatları"na yer verilirken "el sanatları geleneği"ne ise hiç yer verilmemiştir. Ayrıca matematik birinci sınıf ders kitabında yer alan 17 somut kültürel miras unsurundan 14'ünün "taşınır kültürel miras", üçünün ise "taşınmaz kültürel miras" unsurları olduğu görülmektedir. Matematik birinci sınıf ders kitabında yer alan kültürel miras unsurlarına ilişkin örneklere Şekil 4'te yer verilmiştir.

**Şekil 4**

*Matematik Birinci Sınıf Ders Kitabı KMU Örnekleri*

| Kültürel Miras Unsurları | | Örneklerin Alıntı Bilgisi | KMU Örnekleri |
|---|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | Sözlü gelenekler anlatımlar | K2T4S87 |   |
| | Gösteri sanatları | K2T7S136 | Tablo Adı: Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunları<br>Geleneksel Çocuk Oyunları / Öğrenci Sayısı<br>Mendil kapmaca / 𝍸 III<br>Halat çekme / 𝍸 I<br>Çuval yarışı / 𝍸 IIII |
| | Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler | K2T4S18 |  23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için sınıf süslenecektir. Şule, sınıfa 7 balon getirmiştir. Şule, şişirdiği balonları eline almıştır. Diğer balonları sıranın üzerine bırakmıştır. |
| | Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg. | K2T7S134 | Tablo Adı: Yiyecek ve İçecekler<br>Yiyecek ve İçecek Adları / Sayısı<br>Tarhana çorbası / 3 |
| | El sanatları geleneği | - | |
| Somut Kültürel Miras | Taşınmaz kültürel miras | K2T6S127 | |
| | Taşınır kültürel miras | K1T3S170 | |

Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitabında yer alan KMU ile ilgili bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Hayat Bilgisi Birinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan KMU ile İlgili Bilgiler*

| Kültürel Miras Unsurları ve Örnekleri | | | M | E | G | T |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | "Sözlü gelenekler anlatımlar" | ÖA3S90 | 1 | - | - | 1 |
| | "Gösteri sanatları" | K1BGVHS15; ÖA1S28; ÖA4S18,39; ÖA6S104 | 6 | - | 2 | 8 |
| | "Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler" | ÖA3S104; ÖA4S13,37,38,39,40,41, 42,43,44,45,46,47,49,50,51; BGVHS55; BGVHS86,87 | 47 | 27 | 7 | 81 |
| | "Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg." | ÖA1S22; ÖA4S16,18,20,21,22,48 | 5 | 6 | 3 | 14 |
| | "El sanatları geleneği" | ÖA6S104,106,114 | 1 | 5 | 1 | 7 |
| Somut Kültürel Miras | "Taşınmaz kültürel miras" | K2BGVHS14; ÖA4S16,17,18,20,21,22,30,32, 33,34,35,38,39,48,50; BGVHS55; BGVHS86 | 17 | 12 | 14 | 43 |
| | "Taşınır kültürel miras" | ÖA1S16,20,24,25,27,32,33,44,47; ÖA2S76; ÖA4S12,13,18,20,21,22,24,26,27, 28,29,36,37,38,39,41,47,48,49; ÖA6S106 | 12 | 19 | 11 | 42 |
| Toplam | | | 89 | 69 | 38 | 196 |

Tablo 5'e göre, hayat bilgisi birinci sınıf ders kitabında en fazla (f=111) somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verilmiş olup bu unsurlardan en çok "toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler" unsurlarına yer verilirken en az ise "sözlü gelenekler ve anlatımlar"a yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitabında yer alan somut kültürel miras unsurlarından "taşınmaz kültürel miras" ile "taşınır kültürel miras" unsurlarının sayısının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Hayat bilgisi birinci sınıf ders kitabında yer alan kültürel miras unsurlarına ilişkin örneklere Şekil 5'te yer verilmiştir.

**Şekil 5**

*Hayat Bilgisi Birinci Sınıf Ders Kitabı KMU Örnekleri*

| Kültürel Miras Unsurları | | Örneklerin Alıntı Bilgisi | KMU Örnekleri |
|---|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | Sözlü gelenekler anlatımlar | ÖA3S90 | Aile büyüklerimizin anlattığı masalları heyecanla dinleriz. |
| | Gösteri sanatları | ÖA1S28 | |
| | Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler | ÖA4S43 | |
| | Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg. | ÖA4S16 | yerlerindendir. Hamsi tavamız ve kuymağımız meşhurdur. |
| | El sanatları geleneği | ÖA6S104 | |
| Somut Kültürel Miras | Taşınmaz kültürel miras | ÖA1S47 | Bayram töreninde |
| | Taşınır kültürel miras | ÖA6S106 | Sanat; duygu ve düşünceleri resim, ebru, müzik, heykel, yazı, tiyatro gibi alanlarda ifade etmektir. |

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan İlk Okuma Yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitaplarında yer alan KMU sayılarının karşılaştırılması ile ilgili bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Türkçe, İlk Okuma Yazma, Matematik, Hayat Bilgisi Birinci Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan KMU Sayılarının Karşılaştırılması ile İlgili Bilgiler*

| Kültürel Miras Unsurları | | İlk Okuma Yazma | Türkçe | Matematik | Hayat Bilgisi |
|---|---|---|---|---|---|
| Somut Olmayan Kültürel Miras | "Sözlü gelenekler anlatımlar" | 47 | 28 | 4 | 1 |
| | "Gösteri sanatları" | 3 | 79 | 10 | 8 |
| | "Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler" | 15 | 53 | 11 | 81 |
| | "Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg." | 57 | 7 | 42 | 14 |
| | "El sanatları geleneği" | 9 | 48 | - | 7 |
| Somut Kültürel Miras | "Taşınmaz kültürel miras" | 9 | 3 | 3 | 43 |
| | "Taşınır kültürel miras" | 19 | 7 | 14 | 42 |
| Toplam | | 159 | 225 | 84 | 196 |

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan İlk okuma yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitaplarında kültürel miras unsurlarına en fazla Türkçe sonra hayat bilgisi ve daha sonra ilk okuma yazma, en az ise matematik kitabında yer verildiği görülmüştür. İlk okuma yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi birinci sınıf ders kitaplarında en çok somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Türkçe ve Matematik ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarından en çok "gösteri sanatlarına", İlk okuma yazma ders kitabında en çok "doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara" yer verilirken Hayat Bilgisi ders kitabında ise "toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler"e yer verilmiştir. Ayrıca matematik birinci

sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarından "el sanatları geleneği"ne hiç yer verilmediği görülürken ilk okuma yazma ders kitabında "gösteri sanatları"na, hayat bilgisi ders kitabında "sözlü gelenekler ve anlatımlar"a az yer verildiği; Türkçe ders kitabında ise somut kültürel miras unsurlarından "taşınmaz kültürel miras" unsurlarına çok az yer verildiği belirlenmiştir.

## Tartışma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan İlk Okuma Yazma ile Türkçe birinci sınıf ders kitaplarında en fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verilmiştir. İlk okuma yazma kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarından en çok doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara, en az gösteri sanatlarına yer verilirken Türkçe ders kitabında en çok gösteri sanatlarına, en az ise somut kültürel miras unsurlarından taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verildiği görülmüştür. Karagöz ve Çakmak'ın (2023) çalışmasında ise en çok ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında kültürel miras unsurları bulunmasına rağmen gösteri sanatları ile doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara daha az yer verildiği bulunmuştur. Batmaz ve Yurtbakan'ın (2023) ilkokul 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında da "somut olmayan kültürel miras unsurları"na daha çok rastlanmasına rağmen, somut olmayan kültürel miras unsurlarından "gösteri sanatları" ile "doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar"a daha az rastlanmıştır. Şahin'in (2015) kültürel miras açısından incelediği ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan dille ilgili kültürel miras unsurlarının dışındaki unsurlara da yeteri kadar yer verilmemiştir. Yabancı dil olarak okutulan Türkçe kitaplarında ise somut olmayan kültürel miras unsurlarına az yer verildiği görülmektedir (Güven, 2018; Moralı & Öner, 2019). Bu çalışmaların yanında ilkokul Türkçe ders kitaplarını KMU açısından inceleyen Özenç ve Orhan-Karsak'ın (2019) yaptığı çalışmada ilkokul 1 ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında millî kültüre ait kavramların temalara göre dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarını inceleyen Kasa ve Ayten'in (2021) çalışmasında da kültürel miras unsurlarına en çok ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında rastlanıldığı görülmüştür. Bu anlamda gerek Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre gerekse daha önceki Türkçe Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan ilkokul Türkçe kitaplarında, somut olmayan kültürel miras unsurlarına daha çok yer verildiği düşünülebilir. Bunun nedeni ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nden önce yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Millî Kültürümüz" ve "Millî

Mücadele ve Atatürk" adlı zorunlu temaların olmasının yanında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında "Atalarımızın İzleri" ve "Mustafa Kemal'den Atatürk'e" isimli temaların olması sebebiyle millî bayramlar ve türkü, tekerleme, masal, halk hikâyeleri ve atasözleri gibi sözlü anlatım ürünlerinin Türkçe dersinin yapısına uygun olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan matematik birinci sınıf ders kitabında en fazla somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verilmiştir. Somut olmayan kültürel miras unsurlarından ise en çok gösteri sanatlarına yer verilirken el sanatları geleneğine hiç yer verilmemiştir. Yurtbakan ve Batmaz'ın (2024) çalışmasında 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ilkokul birinci sınıf ders kitabı incelenmiş ve çalışmada ulaşılan sonuçların yanında gösteri sanatlarına, sözlü gelenekler ve anlatımlara ve toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlere hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan matematik birinci sınıf ders kitabında, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan matematik ders kitabına göre hem kültürel miras unsurlarında artış olduğu hem de daha çok başlıkta (sözlü gelenekler ve anlatım, gösteri sanatları, vb.) yer verildiği ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebinin ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde millî bayramlar ve sözlü gelenekler ile ilgili sayılar ve nicelikler temasına, kültürümüze ait yemekler ve geleneksel çocuk oyunlarına ait veriye dayalı araştırma temasına, taşınmaz kültürel miras unsurlarına ait nesnelerin geometrisi temasına uygun etkinliklerin iyi bir şekilde planlanmasının etkisi olabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan hayat bilgisi birinci sınıf ders kitabında en fazla yer alan somut olmayan kültürel miras unsurlarına ve bu unsurlardan da toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlere yer verildiği en az ise sözlü gelenekler ve anlatımlara yer verildiği görülmüştür. Yıldırım'ın (2021) çalışmasında ilkokul 1 ve 2. sınıf çalışma ve ders kitaplarında toplumsal uygulamalara, gösteri sanatlarına ve halk bilgisine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Karakuş ve Çağlayan'ın (2016) çalışmasında hayat bilgisi birinci sınıf ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras başlıklarından sözlü gelenekler ve anlatımlar, doğa, evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ve el sanatları geleneğine görsellerde hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Batmaz ve Yurtbakan'ın (2023) incelediği hayat bilgisi üçüncü sınıf ders kitabında ise somut olmayan kültürel miras unsurlarına daha fazla yer verildiği en çok da

somut olmayan kültürel miras başlığı altındaki sözlü gelenekler ve anlatımlara yer verildiği tespit edilmiştir. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan hayat bilgisi birinci sınıf ders kitabında yer alan tarihî mekânlar ve görsellerin sayısının (Batmaz, 2022b) çalışmada ulaşılan sonuçların aksine olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların neredeyse tamamında ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlara rastlanmasının nedeni, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan "Ben Ve Okulum, Ailem Ve Toplum, yaşadığım yer ve ülkem, doğa ve çevre ve sağlığım ve güvenliğim gibi öğrenme alanları ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer alan okulumuzda, evimizde, doğada, ülkemizde ve sağlıklı hayat ünitelerinde kültürel miras unsurlarına yer verilmesinde bu öğrenme alanlarının veya ünitelerin içeriğinin uygun olmasının etkisi olabilir.

2020-2021 yıllarında hazırlanan hayat bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarını inceleyen Arı'nın (2024) çalışmasında ise somut olmayan kültürel miras unsurlarına en çok hayat bilgisi ikinci sınıf ders kitabında rastlanılmıştır. Karagöz ve Çakmak'ın (2023) Türkçe 1-4. sınıf ders kitaplarını incelemesi sonucunda en çok Türkçe 3. sınıf ders kitabındaki KMU'ya rastlanıldığı görülmüştür. Arı (2024) ise hayat bilgisi 1-3. sınıf ders kitaplarını KMU açısından incelemiş ve KMU'ya en çok hayat bilgisi ikinci sınıf ders kitabında rastlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurtbakan ve Batmaz (2024) da matematik 1-4. sınıf ders kitaplarındaki KMU'yu incelemiş, en çok üçüncü sınıf ders kitaplarında KMU'nun bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yayımlanmadan önce hazırlanan ders kitaplarındaki KMU'nun kültür aktarımında yeterli olmadığını düşünmektedir (Yılar & Kakşa, 2023). Bu çalışmada ise ilk kez Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan birinci sınıftaki tüm ders kitaplarının (İlk Okuma Yazma, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) incelenmesi sonucunda, KMU'ya en çok Türkçe sonra hayat bilgisi ve daha sonra ilk okuma yazma ders kitabında en az ise matematik ders kitabında rastlanılmıştır. Böylece Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nden önce hazırlanan kitaplarda sınıf seviyesinin artmasıyla çoğunlukla artan KMU'nun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Türkçe birinci sınıf ders kitabında daha çok yer bulmasının nedeni olarak geleneksel çocuk oyunları, orta oyunları gibi gösteri sanatlarına; millî bayramlar gibi toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlere; Atalarımızdan izler bulabilecekleri dokumacılık, okçuluk, ahşap işçiliği gibi el sanatlarına uygun temalarının yer almasının etkisi olabilir.

## Sonuç

Çalışmanın sonunda ilk okuma yazma, Türkçe, matematik ve hayat bilgisi birinci sınıf ders kitaplarında en çok somut olmayan kültürel miras unsurlarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ve matematik ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarından en çok gösteri sanatlarına, ilk okuma yazma ders kitabında ise en çok doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalara yer verildiği, hayat bilgisi ders kitabında ise toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlere yer verildiği görülmüştür. Matematik birinci sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarından el sanatları geleneğine hiç yer verilmediği, ilk okuma yazma birinci sınıf ders kitabında gösteri sanatları, hayat bilgisi birinci sınıf ders kitabında sözlü gelenekler ve anlatımlar unsurlarına az yer verildiği, Türkçe birinci sınıf ders kitabında ise somut kültürel miras unsurlarından taşınmaz kültürel miras unsurlarına çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan birinci sınıf ders kitaplarında KMU'ya sırasıyla Türkçe, hayat bilgisi, ilk okuma yazma ve en az ise matematik ders kitabında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

- İlk okuma yazma ders kitaplarında seslerin tanıtılmasında ninnilere, seslerin kelimenin başında, ortasında ve sonunda olmasının fark ettirilmesinde, okutulup yazdırılmasında KMU içinde yer alan kahraman, şölen, taşınır ve taşınmaz unsurlara, sözlü anlatım ürünlerine ve gösteri sanatlarına yer verilebilir.
- İlkokuldaki matematik ders kitaplarında yer alan KMU'yu artırmak için sayılar ve nicelikler, işlemlerden cebirsel düşünmeye ile veriye dayalı araştırma temasında nazar boncuğu, ok gibi taşınır kültürel miras unsurlarına ve saklambaç, seksek, dokuztaş gibi gösteri sanatlarına; nesnelerin geometrisinde saray, köprü ve camilere taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verilebilir.
- Hayat bilgisi birinci sınıf ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarından sözlü gelenekler anlatımlara yönelik unsurlara çok az yer verildiği görülmüş olup bu unsurların artırılması için konuyla ilgili metinlerde fıkra, masal, atasözleri vb. unsurlara yer verilmesi önerilebilir.
- İlkokul birinci sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre hazırlanan ders kitaplarında yer alan KMU'nun aktarılmasındaki yeterliliklerine yönelik görüşlerini ele alan çalışmaların yapılması önerilebilir.

## Extended Summary

### Introduction

Culture, which reflects the lifestyles and behaviors of societies, their values, beliefs, traditions and customs, is the most fundamental element that ensures the emergence of unity and integrity in society (İnanlı, 2023). Culture, which is a multidimensional concept, can be preserved by societies, enriched by interacting with different cultures and can be passed on to the next generations. Thus, the basis of cultural heritage is formed and the concept of cultural heritage emerges (Batmaz, 2022a). Cultural heritage, which consists of the concepts of culture and heritage, includes the places considered materially and spiritually important for a nation, all tangible and intangible objects and actions (Candan & Öztaş 2022). Cultural heritage occurs from parents to children in the family, and from teachers to students in the school. Children first gain awareness of cultural heritage through what they see and learn from their family and close circle, and then through the education they receive from school (Scovazzi, 2015; Öztürk, 2021). Many different sources of information are also used in cultural heritage education. However, among these, textbooks are among the resources most frequently used by teachers (Çarkıt, 2020).

### Methodology

This study, which was conducted to examine the cultural heritage elements in the First Reading and Writing, Turkish, Mathematics and Life Sciences first-grade textbooks prepared in line with the Turkish, Mathematics and Life Sciences course curricula of the Turkey Century Maarif Model, document review, which is one of the qualitative research methods, was used. The data sources of this study consist of the First Reading and Writing, Turkish, Mathematics and Life Sciences first-grade textbooks prepared in line with the Turkish Century Maarif Model Turkish, Mathematics and Life Sciences course curricula. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the textbooks. It is seen that the First Reading and Writing, Turkish, Mathematics and Life Sciences first-grade textbooks prepared in line with the Turkey Century Maarif Model are Ministry of National Education Publications. The “Cultural Heritage Elements Analysis Form” developed by Batmaz and Yurtbakan (2023) was used to collect data from first-grade textbooks, and the current version of the form was used in this study. Descriptive analysis was used in the analysis process of the obtained data.

## Findings

In the First Reading and Writing first grade textbook, intangible cultural heritage elements are given the most space. It was seen that among the intangible cultural heritage elements, "knowledge and practices related to nature and the universe" is given the most space, while "performing arts" is given the least space. In the Turkish first grade textbook, intangible cultural heritage elements are given the most space, while "performing arts" is given the most space, while "information and practices related to nature and the universe" is given the least space. In the Mathematics first grade textbook, intangible cultural heritage elements are given the most space. Among the intangible cultural heritage elements, "performing arts" is given the most space, while "handicraft tradition" is not given any space. In the Life Science first grade textbook, intangible cultural heritage elements are given the most space, while "social practices, rituals and feasts" is given the most space, while "oral traditions and narratives" is given the least space.

## Discussion, Conclusion, and Recommendations

In the First Reading and Writing book, it was seen that among the intangible cultural heritage elements, information and practices related to nature and the universe were given the most space, and performing arts the least, while in the Turkish textbook, performing arts were given the most space, and among the tangible cultural heritage elements, immovable cultural heritage elements were given the least space. In the study of Karagöz and Çakmak (2023), it was found that although cultural heritage elements were found the most in the primary school 3rd grade Turkish textbooks, performing arts and information and practices related to nature and the universe were given less space. Although intangible cultural heritage elements were found more in the primary school 3rd and 4th grade Turkish textbooks of Batmaz and Yurtbakan (2023), among the intangible cultural heritage elements, performing arts and information and practices related to nature and the universe were found less. In the first grade Mathematics textbook prepared according to the Turkey Century Maarif Model, intangible cultural heritage elements were given the most space. Among the intangible cultural heritage elements, performing arts were given the most space, while handicraft tradition was not given any place. In the study of Yurtbakan and Batmaz (2024), the primary school first grade textbook prepared according to

the 2018 Mathematics curriculum was examined and in addition to the results obtained in the study, it was concluded that performing arts, oral traditions and narratives, social practices, rituals and feasts were not included at all. It was observed that in the Life Sciences first grade textbook prepared according to the Turkey Century Education Model, the most included intangible cultural heritage elements and social practices, rituals and feasts among these elements were included, while oral traditions and narratives were included the least. In the study of Yıldırım (2021), it was concluded that social practices, performing arts and folklore were included in the primary school 1st and 2nd grade work and textbooks. In the study of Karakuş and Çağlayan (2016), it was revealed that the intangible cultural heritage headings of oral traditions and narratives, nature, knowledge and practices related to the universe and handicraft tradition were not included in the visuals at all in the Life Sciences first grade textbooks.

This study, as a result of examining all first-grade textbooks (First Reading and Writing, Turkish, Mathematics and Life Sciences) prepared according to the Turkey Century Education Model, cultural heritage elements were encountered most in the Turkish, then Life Sciences and then First Reading and Writing textbooks, and least in the Mathematics textbook. In the study of Arı (2024), who examined the Life Sciences 1st, 2nd and 3rd grade textbooks prepared in 2020-2021, intangible cultural heritage elements were encountered most in the Life Sciences second-grade textbook. As a result of Karagöz and Çakmak's (2023) examination of Turkish 1st-4th grade textbooks, it was seen that cultural heritage elements were encountered most in the Turkish 3rd grade textbook.

In line with the results of the study, it can be recommended that studies be conducted to address the opinions of first-grade primary school teachers regarding their competence in conveying the KMU included in the textbooks prepared according to the Turkish Century Education Model.

**Yazar Katkıları:** Yazarların katkı oranı eşittir.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Etik Beyanı**: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Etik kurul izni gerektirmeyen bir çalışma olduğu için Etik Kurul İzni alınmamıştır.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

## Kaynakça

Ahmad, Y. (2006). The scope and defination of heritage: From tangible to intangible. *International Journal of Heritage Studies, 12*(3), 292-300.

Aksoy, A., & Enlil, Z. (2012). *Kültürel miras yönetiminde çağdaş yaklaşımlar.* Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Arı, S. (2024). Hayat bilgisi ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *14*, 1194-1207.

Aslan, Z., & Ardemagni, M. (2006). *Introducing young people to the protection of heritage sites and historic cites.* MAXTUDIO, ICCROM.

Batmaz, O., & Yurtbakan, E. (2023). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *21*(1), 1-21. https://doi.org/10.37217/tebd.1115153

Batmaz, O. (2022a). Examination of primary school students' sensitiveities and opinions on cultural heritage. *International Online Journal of Education & Teaching*, *10*(1), 604-623.

Batmaz, O. (2022b). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarındaki tarihin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research, 11*(2), 24-36.

Bouchenaki, M. (2003, October). *The Interdependency of the tangible and intangible cultural heritage.* ICOMOS 14th General Assembly and Scientific Symposium, Victoria Falls, Zimbabwe.

Can, M. (2009). Kültür ve Turizm Bakanlığı (2009). Kültürel miras ve müzecilik çalışma raporu. https://teftis.ktb.gov.tr/Eklenti/1279,muserrefcanpdf.pdf

Candan, A. S., & Öztaş, S. (2022) Disiplinlerarası bağlamda tarih-sanat tarihi ilişkisi: Öğrenci görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. M. Kısa (Ed.). *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar XIII*. Eğitim yayınevi.

Ceyhan, E,, ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Anı Yayıncılık.

Çankaya, E. (2006). *Somut olmayan kültürel mirasın müzecilik bağlamında korunması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Çarkıt, C. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde kültür aktarımına yönelik uygulamalar. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1380-1389. https://doi.org/10.24106/kefdergi.4017

Çulha-Özbaş, B. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras öğretimi. M. Safran. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 744-763). Pegem Akademi.

Demir, Y., & Atasoy, E. (2020). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kültürel miras eğitimi kapsamında incelenmesi. *Global Science and Innovations 2020: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (s. 342–353). Vilnius, Litvanya: Baltija Publishing.

Demirezen, S., & Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 413-434.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Galla, A. (2002). Culture and heritage in development: Ha long ecomuseum, a case study from Vietnam. *Humanities research*, *9*(1), 63-76.

Gülden, B. (2020). *Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi ve SOKÜM'ün Türkçe Ders Kitaplarına Yansımaları.* Dora Yayıncılık.

Gülden, B. (2022). Fransa'da iki dilli öğrencilerin Türkçe eğitiminde kullanılan etkinlik bültenlerinin kültürel açıdan incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 31*, 1- 20.

Gülden, B., Demirel, O., & Demirer, E. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(3), 2016-2031.

Gürel, D. (2018). *Somut olmayan kültürel miras etkinliklerinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Güven, A. Z. (2018). Yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının yeri ve kullanımı. *International Journal of Language Academy, 6*(22), 369-378.

Güvendi, M. F. (2021). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel ögelerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *19* (42), 9-37. https://doi.org/10.34234/ded.895236

İnanlı, E. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel miras eğitiminde aileden yararlanma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Karagöz, B., & Çakmak, T. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *Cumhuriyet International Journal of Education, 12*(4), 1027-1037. https://dx.doi.org/10.30703/cije.1278693

Karakuş, C., & Çağlayan, K. T. (2016). Hayat bilgisi öğretim programında ve ders kitaplarında somut olmayan kültürel mirasın yerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 45,* 393-405.

Kasa-Ayten, B. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kültürel değerler. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(40), 2168-2190. https://doi.org/10.26466/opus.902826

Mejuyev, V. (1987). *Kültür ve tarih.* (S. H. Yokova, Çev.). Başak Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).*

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).*

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar).*

Moralı, G., & Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies Language and Literature 14*(3), 1345-1357.

Oğuz, M. Ö. (2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği. *Millî Folklor, 21*(82), 6-12.

Özbaş, B., & Yeşilbursa, C. (2019). Sosyal bilgilerde kültürel miras eğitimi. İ. Demircioğlu, S. Kaymakçı ve E. Demircioğlu (Ed.), *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* içinde (s. 323-334). Pegem Akademi.

Özenç, E. G., & Orhan-Karsak, H. G. (2019). İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17*(37), 349-379. https://doi.org/10.34234/ded.547761

Öztürk, H. M. (2021). *Erken çocukluk döneminde kültürel miras aktarımı, erken çocuklukta çevre eğitimi.* Eğiten Kitap.

Scovazzi, T. (2015). Intangible cultural heritage as defined in the 2003 UNESCO convention. In *Cultural Heritage and Value Creation* (pp. 105-126). Springer.

Şahin, D. İ. (2010). *Yerel kültür mirasının dijitalleştirilmesi ve halk kütüphaneleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Şahin, N. (2015). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Şahin, S. K., & Güner, S. (2006). Kültürel miras koruması ve sivil toplum örgütleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Geleneksel Sanatlar Sempozyumu,* 16-18.

Tuncel, G., & Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras algısı: Göstergebilimsel bir analiz. *Internatıonal Journal of Field Education, 6*(1), 123-140.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2019). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

UNESCO. (2003). *Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi*. https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50837/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi-hakkinda.html.

Ünsal, D., & Pulhan, G. (2012). Türkiye'de kültürel mirasın anlamı ve yönetimi. Aksoy, A. & Ünsal, D. (Eds.), *Kültürel miras yönetimi* içinde (s. 30-65). Anadolu Üniversitesi Yayını.

Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yeşilbursa, C. C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 405-420.

Yılar, Ö., & Kakşa, M. H. (2023). Ders kitaplarında millî kültürün yeterince aktarılıp aktarılmadığına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Educational Academic Research*, *51*, 1-10.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2021). Somut olmayan kültürel mirasın eğitim programlarına yansıması: Hayat Bilgisi öğretimi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*, 231-247. https://doi.org/10.20860/ijoses.974198

Yurtbakan, E., & Batmaz, O. (2024). İlkokul matematik ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(1), 136-156. https://doi.org/10.37217/tebd.1359807

# TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Farklılaştırma Uygulamalarının İncelenmesi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Demet AYDIN**[1]

1. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi, demetaydin@marun.edu.tr. ORCID: 0000-0002-5908-2886

Gönderilme Tarihi: 17.11.2024 Kabul Tarihi: 31.07.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1586845

**Atıf:** "Aydın, D. (2025). TYMM okul öncesi eğitim programı öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan farklılaştırma uygulamalarının incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(248),2053-2094. 10.37669/milliegitim.1586845"

***Öz***

*Okul öncesi eğitim sürecinde kapsayıcı uygulamalar için okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan tüm çocuklara yönelik farklılaştırma uygulamaları yapması gerekmektedir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerde farklılaştırma uygulamalarına yer verilmiştir. Kılavuz kitabındaki örnek etkinliklerde bu uygulamalar zenginleştirme ve destekleme başlıklarında ele alınarak örneklendirilmiştir. Bu doğrultuda bu araştırma, Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarının zenginleştirme ve destekleme boyutlarının farklılaştırma uygulamaları doğrultusunda incelenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman analizi kullanılmıştır. Program kapsamında yayımlanan Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik alanlarının ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ve değerlere yönelik hazırlanan sekiz öğretmen kılavuz kitabı ele alınmıştır. Her kitaptan rastgele seçilen 20, toplam 160 etkinliğin farklılaştırma uygulamalarında yer alan zenginleştirme ve destekleme alt başlıkları farklılaştırma uygulamaları bağlamında incelenmiştir. Dokümandan elde edilen bilgilerin belirlenen kategoriler aracılığıyla incelenmesi amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Kategoriler ve alt kategorilerden elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırma uygulamalarında çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini farklılaştırma, öğrenme sürecini farklılaştırma ve öğrenme ürünlerini farklılaştırma uygulamalarına farklı sıklıklarla yer verildiği görülmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Maarif Modeli, okul öncesi eğitim, farklılaştırma, zenginleştirme, destekleme*

# The Examination of Differentiation Practices in the Century of Türkiye Maarif Education Model Preschool Education Program Teacher Guidebooks

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*In the preschool education process, inclusive practices require preschool teachers to implement differentiation strategies for all children in their classrooms. The 2024 "Türkiye Maarif Education Model" (TYMM) Preschool Education Program incorporates differentiation practices into the activities presented in the teacher guidebooks. These practices are exemplified under the headings of enrichment and support in the sample activities. Accordingly, this study aims to examine the enrichment and support dimensions of the Preschool Education Program teacher guidebooks in terms of differentiation practices. To achieve this aim, document analysis, a method within the qualitative research paradigm, was employed. Eight teacher guidebooks—covering Turkish, mathematics, science, social studies, physical education and health, arts, music, and social-emotional learning skills and values—published within the scope of the program were analyzed. A total of 160 activities, with 20 randomly selected from each guidebook, were examined in terms of the enrichment and support subheadings related to differentiation practices. Content analysis was employed to analyze the data obtained from the documents using predefined categories. The data derived from categories and subcategories were interpreted accordingly. The study's findings reveal that differentiation practices in the guidebooks vary in frequency and encompass four main dimensions: environmental differentiation, differentiation of learning content, differentiation of the learning process, and differentiation of learning products.*

***Keywords:*** *Maarif Model, preschool education, differentiation, enrichment, support*

## Giriş

Kapsayıcı eğitim uygulamaları, okul içerisinde çocukların müfredata erişimini artırmayı sağlayan uygulamalardır (Ainscow, 2002). Kapsayıcı eğitim, öğrenmedeki ve bilgiyi ifade etme yollarındaki farklılıkları benimseyen bir dizi stratejinin kullanımına odaklanır. Okullar ve araştırmacılar öğrenme sürecine yönelik kapsayıcı eğitim yaklaşımları üzerine çalışmaktadır (Claughton, 2017). Bu yaklaşımlar içerisinde öğrenmede evrensel tasarım ve farklılaştırma uygulamaları, kapsayıcı stratejilerin sınıfta yer almasını ve programların herkes için erişilebilir olmasını sağlamanın bir yolu olarak görülmektedir (Baglieri & Shapiro, 2012; Tomlinson, 1999). Bu uygulamalardaki amaç bazı çocukları akranlarından ayrıştırmak yerine mevcut uygulamalarda öğrenme sürecini düzenleyerek tüm çocukların katılım gösterebileceği bir ortam oluşturmaktır (Graham, 2017).

Öğretimde farklılaştırma, çocukların birbirlerinden çeşitli şekillerde farklı olduğu temel ilkesini kabul eden yenilikçi bir öğretim yaklaşımıdır (Mavidou & Kakana, 2019). Farklılaştırma uygulamaları bir sınıfta yer alan tüm çocukların öğrenme içeriğini edinmesi, bilgiyi işleme ya da anlamlandırması, etkili şekilde öğrenmesini sağlayacak ürünler geliştirme konusunda farklı yollar sunulmasına imkân sağlamaktadır (Tomlinson, 2017). Başka bir deyişle farklılaştırılma uygulamaları, çocukların bireysel farklılıklarının görünür olduğu ve değer kazandığı bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Mavidou & Kakana, 2019).

**Okul Öncesi Dönemde Farklılaştırma Uygulamaları**

Diğer kademelerde olduğu gibi okul öncesi sınıflarda da yıllar içerisinde çeşitlilik artmıştır. Öğretmenlerden sınıf içerisinde artan çeşitliliğe cevap vermeleri beklenmektedir. Farklılaştırma uygulamaları sayesinde çocuklar kapsayıcı bir okul öncesi deneyiminden en üst düzeyde yararlanabilir (Chen & Dote-Kwan, 2021). Okul öncesi dönemde farklılaştırma uygulamaları ile tüm çocukların öğrenme ihtiyacına destek verecek şekilde öğrenme ortamları oluşturulur (Westwood, 2001). Alan yazını incelendiğinde farklılaştırma uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini (Al Otaiba vd., 2011; Gettinger & Stoiber, 2012), öğrenme sürecine katılımını (Aydın, 2025) ve sosyal duygusal becerilerini (Sakellariou vd., 2025) desteklediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Mavidou ve Kakana'nın (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan farklılaştırma stratejilerinin (örneğin seçimler, esnek gruplama, kademeli etkinlikler ve materyaller) çocukların öğrenme hedeflerine ulaşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda okul öncesi dönemde gerçekleştirilen farklılaştırma uygulamaların çocukların öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için önemli olduğu söylenebilir. Demir'in (2023) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırma uygulamalarının kapsayıcı bir eğitim ortamı için önemli olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmalar öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarına yönelik sınırlı düzeyde bilgi sahibi olduğunu göstermektedir (Dijkstra vd., 2016; Santangelo & Tomlinson, 2012; Wu & Chang, 2015). Farklılaştırma uygulamaları öğrenme sürecinde tüm çocuklar için kritik bir bileşendir. Alan yazınında bu uygulamaların çocuklara yönelik kaliteli bir öğrenme süreci oluşturulması için öğretmenler tarafından dikkate alınması ve kullanması önerilmektedir (Bushie, 2015). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenme sürecini sınıflarında yer alan tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlanması gerekmektedir

(Forde & Dickson, 2017). Geliştirilen programların öğretmenleri destekleyerek, çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenmelerine göre düzenlenmesi ve böylece gelişimsel ihtiyaçlarının karşılaması beklenmektedir (Dijkstra vd., 2016).

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi, farklılaştırma uygulamalarını çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini, sürecini ve ürünlerini farklılaştırma alt başlıkları üzerine temellendirilmiştir (Aydın, 2025; Moore vd., 2021; Yılmaz Atman, 2023). Çevresel düzenlemeler için farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler, öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesini destekleyen bir sınıf ortamı oluştururlar (Moore vd., 2021). Bu sınıf ortamında fiziksel çevre, sosyal çevre ve materyaller gibi çocuğun etkileşim içinde yer aldığı çevre düzenlenir. Çevresel düzenlemeler, çocukların öğrenme ortamına katılımını desteklemek amacıyla yapılan fiziksel ortam değişikliklerini (fiziksel çevre), iletişim ve etkileşimi artırmaya yönelik düzenlemeleri (sosyal çevre), geçici etkinlik ve rutin süreçlerine ilişkin uyarlamaları (geçici çevre), sınıf içi materyallerde yapılan değişiklikleri (materyal uyarlamaları) ve bireysel ihtiyaçlara uygun özel materyal veya araç desteğini kapsamaktadır (Aydın, 2025; Yılmaz-Atman, 2023).

Öğrenme içeriğini farklılaştırma, öğrenme içeriğinde (örneğin bireysel farklılıkları, ilgi alanları vb.) çocukların özelliklerine uygun yapılan değişikliklerdir. Bu doğrultuda öğrenme içeriğini farklılaştırma, içerikte çocukların ilgi ve tercihlerine göre değişiklikler yapılmasını (çocukların ilgileri/tercihleri), içerikte basamak sayısının azaltılmasını ya da aşamalandırmaların yapılmasını (etkinliği basitleştirme), içeriğe farklı yöntem, teknik, aşama ve görev eklenmesini (etkinliği çeşitlendirme) içerir (Aydın, 2025; Moore vd., 2021; Yılmaz Atman, 2023). Buna ek olarak öğrenme süreçlerinin farklılaştırılmasında çocukların başkalarıyla (örneğin akranlar, öğretmen, vb.) etkileşim kurma biçimleri desteklenir. Öğrenme süreçlerinin farklılaştırılması, süreçte yetişkinler tarafından sağlanan çeşitli ipucu, yardım, geri bildirim sistemlerinin düzenlenmesi (yetişkin desteği) ve sürecin akranların etkileşimine ve desteğine fırsat sunacak şekilde düzenlenmesini kapsamaktadır (Aydın, 2025; Moore vd., 2021; Reis & Renzulli, 2018; Yılmaz-Atman, 2023).

Öğrenme ürünlerine yönelik yapılan farklılaştırma uygulamaları, çocukların var olan becerilerinin değerlendirilebilmesi için ne yapabildiklerine (örneğin işaret ile gösterme, sözel olarak ifade etme gibi) bağlıdır (Santamaria,

2009). Öğretmenlerden var olan becerileri desteklemek için değerlendirme ve ifade etmeye ilişkin etkinlikleri yapılandırarak desteklemeleri beklenir. Bu sayede çocuklar bilgiyi ya da düşünceyi sunmak için farklı yollar (örneğin farklı resimler göstererek, çizim yaparak, çıkartma kullanarak gibi) kullanabilir. (Aydın, 2025; Moore vd., 2021). Ürünlerin farklılaştırılması çocukların kendilerini ifade ederken kullanacakları iletişim şeklinin çeşitlendirilmesini (kabul edilebilir tepki türleri) ve kullanacakları iletişim şeklinin farklı karmaşıklık düzeylerinde çeşitlendirilmesini (kabul edilebilir tepki türleri) içerir (Yılmaz-Atman, 2023).

**TYMM Okul Öncesi Programı'nda Farklılaştırma Uygulamaları**

Farklılaştırma uygulamaları yapan sınıflardaki öğretmenlerin güçlü bir müfredat oluşturma, ilgi çekici öğretimin nelerden oluştuğuna ilişkin bir anlayışa sahip olması önemlidir. Sonrasında müfredatta ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğini sorması, buna ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Dijkstra vd., 2016; Tomlinson, 1999). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul Öncesi Eğitim Programı 2024 yılında yayımlanmıştır. Bu programın daha önceki okul öncesi programlarından farklı olarak öne çıkan yeniliklerinden biri farklılaştırma uygulamalarının yer almasıdır. Programın temel ilkelerinde programın tüm çocuklar için hazırlandığı, programın ögelerinin bu kapsamda farklılaştırılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024a).

TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nda farklılaştırma uygulamaları ayrı bir başlık olarak ele alınmış, zenginleştirme ve destekleme alt başlıklarında açıklanmıştır. Zenginleştirme uygulamalarının çocukların öğrenme deneyimlerinin çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesine imkân sunduğu, destekleme uygulamalarının ise çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme deneyimlerinin bireyselleştirilmesini desteklediği vurgulanmıştır. Buna ek olarak yayımlanan öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinlik örneklerinde de farklılaştırma uygulamalarının zenginleştirme ve destekleme başlıklarında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2024b). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinden aylık planlarında ve günlük planlarında zenginleştirme ve destekleme uygulamalarına yer vermeleri beklenmektedir. Petre ve Vântu (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, kullandıkları programların dinamiklerinin farklılaştırma uygulamalarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kullandıkları programın farklılaştırma uygulamalarını etkilemesi

sonucundan hareketle geliştirilen TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nın programın dinamiklerinin farklılaştırma uygulamalarını içermesinin okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklara cevap vermesi beklenmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarında farklılaştırma uygulamalarını ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalar mevcut farklılaştırma uygulamalarının geliştirilmesinde ve öğretmenlerin desteklenmesinde programlarda farklılaştırma uygulamalarının incelemesinin önemini vurgulamaktadır (Strogilos vd., 2020; Tezcan & Temel, 2023; Wackerle-Hollman vd., 2021). Türkiye'de TYMM Okul Öncesi Programı'nı ve kılavuz kitaplarını farklılaştırma uygulamaları bağlamında inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, kılavuz kitapların tüm çocuk ihtiyaçlarını karşılama açısından ne ölçüde yeterli olduğunu sorgulamayı gerekli kılmaktadır. Okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin farklılaştırma uygulamaları geliştirmesinin, programda bu uygulamalara yer verilmesinin tüm çocukların öğrenme sürecinin kalitesini arttırmada önemli etkisi olabilir. Buna ek olarak çalışmanın, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer olan farklılaştırma uygulamalarının belirlenmesine imkân sağlayacağı düşünülmektedir. TYMM Okul Öncesi Programı öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan örneklerin öğretmenlerin farklılaştırma süreçlerini planlayabilmeleri için profesyonel olarak desteklenmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir (Forde & Dickson, 2017). Bu doğrultuda kılavuz kitaplarındaki farklılaştırma uygulamalarının incelenmesinin hem öğretmenler hem de araştırmacılar için önemli olduğu söylenebilir. Tomlinson (2001) içeriği, süreci ve ürünü farklılaştırmanın; etkili bir program sayesinde sınıftaki her çocuğa ulaşılabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin planlarda yer alan örnekleri kendi sınıflarındaki çocukların özelliklerine göre farklılaştırabilmesi için zenginleştirme ve destekleme örneklerinin dayanaklarını görmeleri önemlidir. Buna ek olarak kılavuz kitaplarındaki farklılaştırma uygulamalarının incelenmesinin, programa yönelik materyal geliştirme süreçlerinde yer alacak kurum ve kuruluşlara rehber olabileceği düşünülmektedir. Bu incelemenin hem bütüncül hem de öğrenme alanlarına özgü yapılmasının kılavuz kitaplarda var olan durumu ortaya koyarak literatürdeki boşlukların belirlenmesine ve yeni araştırma sorularının geliştirilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarının zenginleştirme ve destekleme boyutlarının farklılaştırma uygulamaları doğrultusunda incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "TYMM

Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerde zenginleştirme ve destekleme başlıklarında yer alan farklılaştırma uygulamaları nelerdir?" "TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerde zenginleştirme ve destekleme başlıklarında hangi öğrenme alanlarında, ne tür farklılaştırma uygulamaları yer almaktadır?" sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma içerisinde yer alan ve olgu ve olaylara ilişkin bilgileri içeren materyallerin incelenmesini kapsayan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada öğretmenler için ücretsiz olarak yayımlanan TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir. Bu sebeple etik kurul onayı kapsamında olan herhangi bir durum söz konusu değildir.

### İnceleme Nesnesi

Bu araştırmada program kapsamında yayımlanan Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik alanlarının ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ve değerlere yönelik hazırlanan sekiz öğretmen kılavuz kitabı ele alınmıştır (MEB, 2024b). Bu kılavuz kitaplarında her kitapta 50 etkinlik olmak üzere toplamda 400 etkinlik yer almaktadır. Doküman analizine bağlı çalışmalarda çok sayıda veri içeren dokümanların tümünün kullanılarak analize dâhil edilmesi güç olabilmektedir. Bu durumlarda dokümanlardan elde edilen verilerden örneklem seçilme ihtiyacı oluşmaktadır (Sak vd., 2021). Bu sebeple TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik hazırlanan sekiz öğretmen kılavuz kitabının her birinden 20 etkinlik olmak üzere toplam 160 etkinlik incelenmiştir. Bu etkinlikler kılavuz kitaplarında yer alan 400 etkinlik arasından basit rastgele örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Sekiz kitabın alanlara yönelik ayrılmış olması bu seçimin alanlar arasında dengeli bir şekilde yapılmasını desteklemiştir. Rastgele yapılan bu seçimlerin dokümanın genel özelliklerini yansıtmakta destekleyici olacağı düşünülmektedir (Patton, 2002).

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın güvenirlik çalışmaları için doküman incelemelerinde kullanılan pozitivist paradigma çerçevesinde güvenirlik stratejileri takip edilmiştir (Krippendorff, 2018; Özkan, 2023). Bu araştırmada güvenirlik stratejisi olarak

tekrar edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır. Tekrarlanabilirlik stratejisine yönelik 20 etkinliğin zenginleştirme ve destekleme içerikleri iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından kodlanan verilerin güvenirlik katsayıları Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Daha sonra araştırmacılar farklı olan kodlar üzerinde tartışmış ve uzlaşma ile kodlama süreci tamamlanmıştır. İki farklı kodlayıcı arasındaki analiz sonuçlarına bakılarak araştırmanın tekrarlanabilirlik stratejisi açısından güvenilir olduğu görülmüştür. Araştırmanın geçerlik çalışmalarında derinlemesine betimleme stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji ile oluşturulan kategorilere ilişkin örnek ifadelere detaylı bir şekilde yer verilmiştir (Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırmanın bir diğer yolu araştırmacının öz geçmişi, araştırma konusu ile ilgili deneyimleri ve gerekli niteliklere sahip olmasıdır (Merriam & Tisdell, 2015; Patton, 2002). Araştırmacının çalışma konularının arasında öğretimsel uyarlamalar, farklılaştırma ve kapsayıcı eğitimin olmasının araştırmanın inandırıcılığını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

**Verilerin Analizi**

Dokümanların incelenmesinde derinlemesine inceleme imkânı sağlayan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017). Doküman analizinde, Bailey (1994) tarafından geliştirilen ve dört aşamadan oluşan analiz süreci takip edilmiştir. Bu analiz sürecinin ilk aşamasında örneklem seçimi yapılmıştır. Daha sonra alan yazını incelenerek kategoriler geliştirilmiştir. Verilerin analizinde araştırmacı, önceden belirlenmiş kodlar ile sonradan ortaya çıkan kodların kombinasyonunu kullanmıştır (Creswell, 2017). Analiz öncesinde kodların belirlenmesi aşamasında Yılmaz Atman (2023), Moore vd. (2021) ve Aydın'ın (2025) farklılaştırma ve öğretimsel uyarlamalara ilişkin çerçevelerinden yararlanılmıştır. Daha sonra metnin incelenmesi ile ortaya çıkan kodlar ilgili alt kategoriler eklenerek kodlama sürecine devam edilmiştir. Bu çerçevede olmayıp eklenen kategoriler soruların çeşitlenmesi, aile ve toplum katılımı ve okul dışı öğrenme etkinlikleri kategorileridir. Soruların çeşitlenmesi kategorisi içerikte yer alan sorulara yeni sorular eklenmesi ya da soruların zorluk düzeylerinde düzenlemeler yapılmasını içermektedir. Üçüncü aşamada analiz birimleri saptanarak veriler sayısallaştırılmıştır. Bu aşamalarda etkinliklerin farklılaştırma bölümünde yer alan "Zenginleştirme" ve "Destekleme" başlıklarında yer alan uygulama örnekleri ayrı bir dosyaya ayrılmıştır. Bu örneklerde yer alan

zenginleştirme ve destekleme uygulamaları alan yazını incelemesi sonucu oluşturulan kategoriler ve alt kategorilere uygun olarak kodlanmıştır. Bir etkinliğin zenginleştirme ya da destekleme boyutlarında ele alınan aynı alt kategoriye ilişkin veri birden fazla olsa da yer verildi şeklinde kodlanmış ve sıklık belirtilmemiştir. Örneğin, destekleme boyutunda incelenen etkinlikte iki farklı yetişkin desteği örneği verilse bile frekansı bir olarak alınmıştır. Analiz sürecinde yeni kategoriler oluşturulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bu çalışmada "Çevresel Düzenlemeler, Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma, Öğrenme Sürecini Farklılaştırma ve Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma" olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. "Çevresel Düzenlemeler" kategorisinde; fiziksel çevre, sosyal çevre, geçici çevre, materyal uyarlamaları, özel materyal/araç desteği alt kategorileri yer almaktadır. "Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma" kategorisinde; çocukların ilgileri/tercihleri, etkinliği basitleştirme, etkinliği çeşitlendirme, soruların çeşitlendirilmesi, aile ve toplum katılımının farklılaştırılması ve okul dışı öğrenme etkinliğinin farklılaştırılması alt kategorileri yer almaktadır. "Öğrenme Sürecini Farklılaştırma" kategorisinde yetişkin desteği ve akran desteği alt kategorileri, "Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma" kategorisinde ise kabul edilebilir tepki türleri, karmaşık düzeyde tepki türleri alt kategorileri yer almaktadır. Bu kategorilere ilişkin kodlama süreci yapılmadan önce tüm alt kategorilerin kod tanımları yapılmış ve örnek ifadeler belirlenmiştir. Tablo 1'de bu çalışma kapsamında belirlenen kategori ve alt kategorilere ilişkin bazı örnek kod tanımlarına, zenginleştirme ve destekleme uygulamalarına yönelik ifadeler yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Çalışmada Belirlenen Kategorilerin Tanımlarına İlişkin Örnekler*

| Kategoriler | Alt Kategorileri Örnekleri | Kod Tanımları Örnekleri | Zenginleştirme Örnek İfadeleri | Destekleme Örnek İfadeleri |
|---|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | Öğrenme sürecinin gerçekleşeceği fiziksel ortamda tüm çocuklarının katılımını desteklemek üzere yapılan düzenlemelerdir. | "Tamamlamaları gereken parkur, engelli parkur hâline getirilebilir. Tamamladıkları parkurun zemini pürüzlü-pürüzsüz şeklinde düzenlenebilir." | "Çocukların oturma düzenleri için her çocuğun oturduğu yere fotoğrafı ya da kendi seçtiği sembolü konularak çember şeklinde oturmaları desteklenebilir." |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/ Tercihleri | Öğrenme sürecinin çocukların ilgi ve tercihlerine göre düzenlenmesidir. | "Her oyunda çocukların ilgilerine göre strateji değiştirilerek 'Şimdi en uzun yolu kullan, şimdi en kısa yolu kullan, şimdi en renkli yolu kullan' gibi komutlar verilerek oyun oynanabilir." | "Çocukların sevdiği balık karakterleri kullanılarak öğrenme sürecinin çeşitlenmesi sağlanabilir." |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | İpucu, yardım, geri bildirim gibi süreçleri ve akran öğretimi gibi stratejileri içerir. | "Sınıfa, evde biriktirilen atık materyaller getirilerek bunlardan müzik merkezi gereçleri, kostümler, bahçe oyunları ya da ilginç robotlar tasarlamaları için çocuklara destek olunabilir." | "Müzik ile hayvanların eşleştirilmesi sırasında çocuklara yardımcı olunabilecek açıklamalar yapılabilir." |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | Çocukların kendilerini ifade ederken kullanacakları iletişim şeklinin çeşitlendirilmesini içerir. | "Çocukların el yıkama adımlarını oluş sırasına göre bir şarkıyla, pandomim ile veya dans figürleri oluşturarak sergilemeleri istenebilir." | "Sorulan sorulara çocukların bireysel özelliklerine göre konuşarak, göstererek veya işaret ederek cevap vermeleri sağlanabilir." |

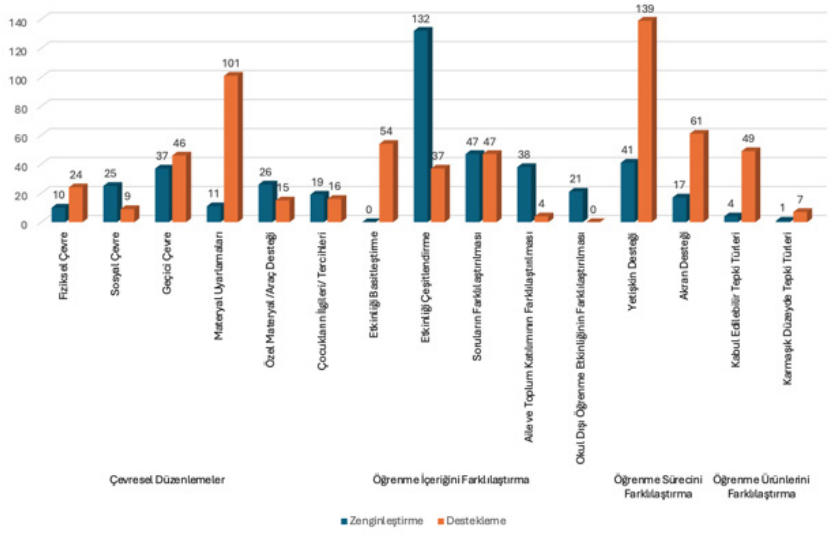
Tüm kategori ve alt kategorilere ilişkin belirlenen bu içeriklere göre zenginleştirme ve destekleme uygulamaları, kategoriler ve alt kategorilere uygun olarak kodlanmıştır. Analiz sürecinde yeni kategoriler oluşturulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın "TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerde zenginleştirme ve destekleme başlıklarında yer alan farklılaştırma uygulamaları nelerdir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular tüm kılavuz kitaplarından elde edilen zenginleştirme ve destekleme ve farklılaştırma uygulamaları bütüncül olarak analiz edilmiş şekiller aracılığı ile aşağıda sunulmuştur.

**Şekil 1**

*Seçilen Etkinliklerdeki Zenginleştirme ve Destekleme Örneklerinde Alt Kategorilerin Dağılımı*

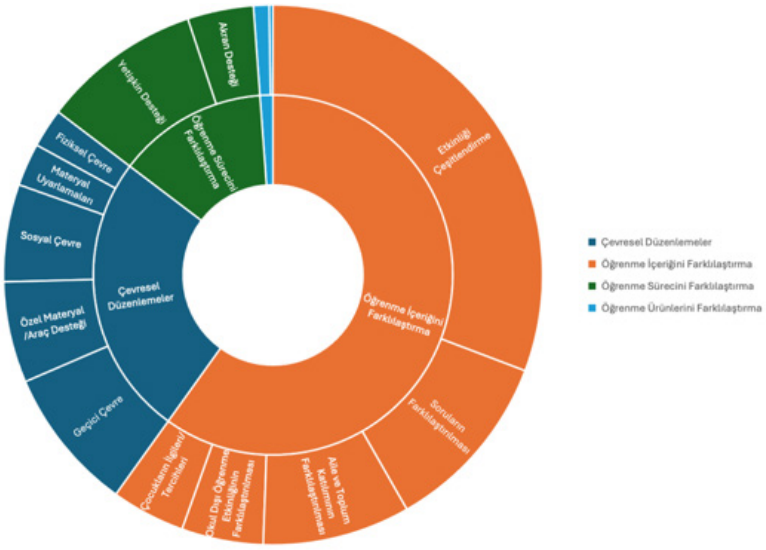



Şekil 1'de seçilen etkinliklerdeki zenginleştirme ve destekleme örneklerinin yer aldığı kategorilerin dağılımına ayrı ayrı yer verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, tüm alanların öğretmen kılavuz kitaplarından seçilen etkinliklerde zenginleştirme örneklerinin sıklıkla etkinliği çeşitlendirme alt kategorisinde (n=132) olduğu görülmektedir. Bu başlıkta nadiren karmaşık düzeyde tepki

türlerine yer verildiği, etkinliği basitleştirmeye yer verilmediği görülmektedir. Tüm alanların öğretmen kılavuz kitaplarından seçilen etkinliklerde destekleme örneklerinin en çok yetişkin desteği kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu başlıkta en az aile ve toplum katılımının farklılaştırılmasına yer verilmiş olduğu ve okul dışı öğrenme etkinliğinin farklılaştırılmasına yer verilmediği görülmektedir.

**Şekil 2**

*Seçilen Etkinliklerdeki Farklılaştırma Örneklerinde Alt Kategorilerin Dağılımı*




Şekil 2'de seçilen etkinliklerdeki zenginleştirme ve destekleme örneklerinin yer aldığı kategorilerin dağılımı birlikte verilmiştir. Tüm alanların öğretmen kılavuz kitaplarından seçilen etkinliklerde yer alan farklılaştırma uygulamaları incelendiğinde öğrenme içeriğini farklılaştırmaya ilişkin örneklerin sıklıkla yer aldığı, daha sonra çevresel düzenlemelere, öğrenme sürecini farklılaştırmaya yer verildiği görülmektedir. Kategorilerdeki örneklerde en az yer verilen kategorinin öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması kategorisi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın "TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerde zenginleştirme ve destekleme başlıklarında hangi öğrenme alanlarında, ne tür farklılaştırma uygulamaları yer almaktadır?"

sorusuna ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen kılavuzunda yer alan öğrenme alanlarına yönelik zenginleştirme ve destekleme uygulamalarına ilişkin bulgular tablolar hâlinde aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Türkçe Alanı Farklılaştırma Uygulamaları*

| Kategoriler | Alt Kategoriler | Zenginleştirme (f) | Destekleme (f) |
|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | 1 | 1 |
| | Sosyal Çevre | 4 | 1 |
| | Geçici Çevre | 1 | 2 |
| | Materyal Uyarlamaları | 0 | 9 |
| | Özel Materyal/Araç Desteği | 7 | 4 |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/Tercihleri | 3 | 1 |
| | Etkinliği Basitleştirme | 0 | 11 |
| | Etkinliği Çeşitlendirme | 15 | 6 |
| | Soruların Farklılaştırılması | 10 | 5 |
| | Aile ve Toplum Katılımının Farklılaştırılması | 1 | 0 |
| | Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Farklılaştırılması | 0 | 0 |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | 8 | 17 |
| | Akran Desteği | 1 | 6 |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | 1 | 2 |
| | Karmaşık Düzeyde Tepki Türleri | 0 | 0 |

Tablo 2'de yer alan bulgular incelendiğinde; Türkçe alanına ilişkin örneklerde zenginleştirme başlığında, öğrenme içeriğini farklılaştırma uygulamalarına sıklıkla yer verilmiştir. Destekleme başlığında ise çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini ve sürecini farklılaştırma kategorilerine yer verilmiştir. Zenginleştirme ve destekleme başlığında da öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına ilişkin örneklerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Türkçe alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde zenginleştirme başlığında yer alan; "Sınıfta bulunan ve ismi 'E' sesi ile başlayan materyaller

kitap merkezinde toplanarak 'E' sesi köşesi oluşturulabilir." ifadesi geçici çevre düzenlemesine, "Yakınlarda varsa tiyatro oyunu izlenmeye gidilebilir." ifadesi okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesine, "Çocukların iş birlikli öğrenmelerini desteklemek için ilgi çekici bir konuda hikâye başlatılıp hikâyenin devamı 'düşün-eşleş-paylaşş' yöntemi kullanılarak tamamlanabilir." ifadesi akran desteğine, "Kendi duygularını tanımalarına ve ifade etmelerine yardımcı olabilmek için çocuklardan hissettikleri duyguları çizerek ifade etmeleri istenerek çocukların duygu günlükleri oluşturmaları sağlanabilir." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

Türkçe alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde destekleme başlığında yer alan; "Resimlerin konulduğu alan sınırlandırılarak çocukların belirli bir alanda hareket etmesi sağlanabilir." ifadesi fiziksel çevrenin düzenlenmesine, "Çocukların duygu ifadelerini resimlemesi, oyun hamuru ile yapması istenerek etkinlik basitleştirilebilir." ifadesi etkinliğin basitleştirilmesine, "Parmak oyununun nasıl oynanacağı model olunarak çocuklara gösterilebilir." ifadesi yetişkin desteğine, "Çocukların tepkileri farklılaştırılarak kendilerini resim yaparak, üç boyutlu şekil oluşturarak ya da hareket ederek ifade etmelerine fırsat verilebilir." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

**Tablo 3**

*Matematik Alanı Farklılaştırma Uygulamaları*

| Kategoriler | Alt Kategoriler | Zenginleştirme (f) | Destekleme (f) |
|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | 0 | 2 |
| | Sosyal Çevre | 2 | 0 |
| | Geçici Çevre | 4 | 3 |
| | Materyal Uyarlamaları | 3 | 10 |
| | Özel Materyal/Araç Desteği | 2 | 0 |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/Tercihleri | 2 | 3 |
| | Etkinliği Basitleştirme | 0 | 8 |
| | Etkinliği Çeşitlendirme | 17 | 3 |
| | Soruların Farklılaştırılması | 5 | 4 |
| | Aile ve Toplum Katılımının Farklılaştırılması | 4 | 0 |
| | Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Farklılaştırılması | 3 | 0 |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | 6 | 19 |
| | Akran Desteği | 0 | 8 |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | 0 | 3 |
| | Karmaşık Düzeyde Tepki Türleri | 0 | 2 |

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde; matematik alanına ilişkin örneklerde zenginleştirme başlığında, çevresel düzenlemeler ve öğrenme içeriğini farklılaştırma uygulamalarına sıklıkla yer verilirken öğrenme ürünlerinin farklılaştırmasına yer verilmediği görülmektedir. Çocukların öğrendiklerini ifade etme biçimlerinin sınırlandığını ve bu alanda değerlendirme çeşitliliğinin yer almadığını göstermektedir. Destekleme başlığında ise çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini ve sürecini farklılaştırma kategorilerine yer verilmiştir. Bu başlıkta da öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına ilişkin örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Matematik alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde zenginleştirme başlığında yer alan; "Sınıfa, örüntüyü ve desenleri yakından inceleyebilecekleri 'çiçek dürbünü (kaleydoskop)' getirilebilir." ifadesi özel materyal/araç desteğine,

"Çocuklar seçtikleri renkteki iplerle örüntü deseni oluşturarak filografi sanatı ile kelebek tasarlayabilirler." ifadesi çocukların ilgi/tercihlerine, "Çocuklar ilk olarak öğretmen tarafından verilen örüntü kuralına göre renk vagonlarını sıralayıp treni oluşturabilirler." ifadesi yetişkin desteğine örnek gösterilebilir.

Matematik alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde destekleme başlığında yer alan; "Etkinlik süreci görselleştirilerek hangi aşamada neler yapılacağı başlangıçta çocuklara açıklanabilir." ifadesi geçici çevre düzenlemelerine, "Sorular çocukların düzeyinde basitleştirilerek etkinliğe katılımları desteklenebilir." ifadesi soruların farklılaştırılmasına, "Grafik oluşturma sürecinde ikişer/üçer kişilik gruplar oluşturulabilir." ifadesi akran desteğine, "Sorulan sorulara çocukların bireysel özelliklerine göre konuşarak, göstererek veya işaret ederek cevap vermeleri sağlanabilir." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

**Tablo 4**

*Fen Alanı Farklılaştırma Uygulamaları*

| Kategoriler | Alt Kategoriler | Zenginleştirme (f) | Destekleme (f) |
|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | 0 | 3 |
| | Sosyal Çevre | 2 | 0 |
| | Geçici Çevre | 4 | 7 |
| | Materyal Uyarlamaları | 0 | 15 |
| | Özel Materyal/Araç Desteği | 3 | 2 |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/Tercihleri | 0 | 2 |
| | Etkinliği Basitleştirme | 0 | 4 |
| | Etkinliği Çeşitlendirme | 18 | 4 |
| | Soruların Farklılaştırılması | 11 | 6 |
| | Aile ve Toplum Katılımının Farklılaştırılması | 9 | 0 |
| | Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Farklılaştırılması | 4 | 0 |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | 1 | 16 |
| | Akran Desteği | 1 | 5 |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | 1 | 10 |
| | Karmaşık Düzeyde Tepki Türleri | 0 | 1 |

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde; fen alanına ilişkin örneklerde zenginleştirme başlığında, öğrenme içeriğini farklılaştırma uygulamalarına sıklıkla yer verilirken öğrenme ürünlerinin farklılaştırmasına yalnızca bir kez yer verildiği görülmektedir. Destekleme başlığında ise çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini ve sürecini farklılaştırılma kategorilerine yer verilmiştir. Bu başlıkta diğer alanlarla karşılaştırıldığında öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına ilişkin daha fazla sayıda örneğin olduğu görülmektedir. Ancak yer verilen örneklerin kabul edilebilir tepki türleri alt kategorisi ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir.

Fen alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde zenginleştirme başlığında yer alan; "Kutup ve çöl habitatı, okyanus gibi temalı duyusal merkezler hazırlanarak yaratıcılığı destekleyen oyunlar başlatılabilir." ifadesi geçici çevre düzenlemelerine, "Dünya çapında geri dönüşüm ürünlerinden yapılan sanat eserleri ve sanatçılar araştırılabilir." ifadesi etkinliğin çeşitlendirilmesine, "İlginç, robotlar tasarlamaları için çocuklara destek olunabilir." ifadesi yetişkin desteğine, "Bitkilerin büyüme aşamaları fotoğraflandırılarak, video uygulamaları kullanılarak slayt hâline getirilebilir." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

Fen alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde destekleme başlığında yer alan; "Görseller farklı büyüklüklerde ve zıt renkli zemine yapıştırılarak paspartu yapılabilir." ifadesi materyal uyarlamalarına, "Büyümek ve gelişmek ile ilgili çocuklara görseller gösterilebilir veya dijital içerik izletilebilir." ifadesi etkinliğin çeşitlendirilmesine, "Çeşitli türlerde geri bildirim verilerek çocukların etkinliğe katılımları desteklenebilir." ifadesi yetişkin desteğine "Kabuk avcılığı kartlarını kullanmakta zorlanan çocuklar için alternatif gözlem ve keşif aktiviteleri sunulabilir." ifadesi karmaşık düzeyde tepki türlerine örnektir.

**Tablo 5**

*Sosyal Alan Farklılaştırma Uygulamaları*

| Kategoriler | Alt Kategoriler | Zenginleştirme (f) | Destekleme (f) |
|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | 0 | 6 |
| | Sosyal Çevre | 1 | 2 |
| | Geçici Çevre | 11 | 5 |
| | Materyal Uyarlamaları | 0 | 14 |
| | Özel Materyal/Araç Desteği | 1 | 5 |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/ Tercihleri | 5 | 3 |
| | Etkinliği Basitleştirme | 0 | 5 |
| | Etkinliği Çeşitlendirme | 16 | 6 |
| | Soruların Farklılaştırılması | 8 | 12 |
| | Aile ve Toplum Katılımının Farklılaştırılması | 8 | 2 |
| | Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Farklılaştırılması | 2 | 0 |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | 5 | 19 |
| | Akran Desteği | 4 | 8 |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | 1 | 6 |
| | Karmaşık Düzeyde Tepki Türleri | 0 | 2 |

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde; sosyal alana ilişkin örneklerde zenginleştirme başlığında, öğrenme içeriğini farklılaştırma uygulamalarına sıklıkla yer verilirken öğrenme ürünlerinin farklılaştırmasına yalnızca bir kez yer verildiği görülmektedir. Destekleme başlığında ise çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini ve sürecini farklılaştırma kategorilerine yer verilmiştir. Bu başlıkta da öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına ilişkin örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Sosyal alana ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde zenginleştirme başlığında yer alan; "Limonata tarifinin aşamaları görselleştirilerek kartlar hazırlanabilir." ifadesi geçici çevrenin düzenlenmesine, "Sürdürülebilirlik ve geri dönüşüm konuları üzerine sohbet etmek için bir çevre mühendisi sınıfa yüz yüze veya çevrim içi olacak şekilde davet edilebilir." ifadesi aile ve toplum katılımının farklılaştırılmasına, "… tüm sınıf arkadaşlarının katılımıyla okul bahçesinde bir sahne oluşturma projesi küçük çalışma grupları ile yürütülebilir." ifadesi akran desteğine, "Çocukların el yıkama adımlarını oluşş sırasına göre bir şarkıyla, pandomimle veya dans figürleri oluşturarak sergilemeleri istenebilir." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

Sosyal alana ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde destekleme başlığında yer alan; "Bahçesinde taş olmayan okullar için etkinlik öncesinde öğretmen tarafından bahçenin değişik yerlerine çeşitli büyüklük, doku ve renklerdeki taşlar yerleştirilebilir." ifadesi fiziksel çevrenin düzenlenmesine, "Çocukların oynayabilecekleri roller ile ilgili seçenekler sunulabilir." ifadesi çocukların ilgi/tercihlerine, "Çocukların özelliklerine uygun olacak şekilde satıcı ya da müşteri olmaları için rehberlik edilebilir." ifadesi yetişkin desteğine, "Çocukların ellerindeki görseli anlatmak yerine gelişimsel özelliklerine göre görseldeki bir nesneyi çevresinden bulması, görseldeki bir ögeyi resmetmesi istenebilir." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

**Tablo 6**

*Hareket ve Sağlık Alanı Farklılaştırma Uygulamaları*

| Kategoriler | Alt Kategoriler | Zenginleştirme (f) | Destekleme (f) |
|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | 5 | 2 |
| | Sosyal Çevre | 1 | 0 |
| | Geçici Çevre | 1 | 7 |
| | Materyal Uyarlamaları | 4 | 13 |
| | Özel Materyal/Araç Desteği | 0 | 0 |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/Tercihleri | 3 | 3 |
| | Etkinliği Basitleştirme | 0 | 8 |
| | Etkinliği Çeşitlendirme | 16 | 4 |
| | Soruların Farklılaştırılması | 6 | 6 |
| | Aile ve Toplum Katılımının Farklılaştırılması | 2 | 0 |
| | Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Farklılaştırılması | 1 | 0 |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | 8 | 16 |
| | Akran Desteği | 5 | 6 |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | 0 | 6 |
| | Karmaşık Düzeyde Tepki Türleri | 1 | 0 |

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde; hareket ve sağlık alanına ilişkin örneklerde zenginleştirme başlığında, öğrenme içeriğini farklılaştırma uygulamalarına sıklıkla yer verilirken öğrenme ürünlerinin farklılaştırmasına nadiren yer verildiği görülmektedir. Destekleme başlığında ise çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini ve sürecini farklılaştırma kategorilerine yer verilmiştir. Bu başlıkta zenginleştirme başlığına benzer bir şekilde öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına ilişkin örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Hareket ve sağlık alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde zenginleştirme başlığında yer alan; "Tamamlamaları gereken parkur, engelli parkur hâline getirilebilir. Tamamladıkları parkurun zemini pürüzlü-pürüzsüz şeklinde düzenlenebilir." ifadesi fiziksel çevre düzenlemelerine, "Bu farklı yer

değiştirme hareketleri, çocukların ilgisini çekecek farklı ritimlerdeki müziklerle uygulanabilir." ifadesi çocukların ilgi/tercihlerine, "Grupta yer alan çocuk sayısı artırılarak grupla çalışma denemeleri yapılabilir." ifadesi akran desteğine, "Etkinlikteki çemberin etrafında yürüyerek dönmeye ek olarak kayma adımı ile dönmek, galop ile dönmek, kendi ekseninde dönerek yürümek, sıçrayarak dönmek gibi seçenekler eklenebilir." ifadesi karmaşık düzeyde tepki türlerine örnektir.

Hareket ve sağlık alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde destekleme başlığında yer alan; "Çocukların oturma düzenleri için her çocuğun oturduğu yere fotoğrafı ya da kendi seçtiği sembolü konularak çember şeklinde oturmaları desteklenebilir." ifadesi fiziksel çevre düzenlemesine, "Sorular basitleştirilerek ve yanıtlar için ipuçları sunularak çocukların katılımları desteklenebilir." ifadesi soruların farklılaştırılmasına, "Müzikli oyunun nasıl oynanacağına betimleme yapılarak model olunabilir." ifadesi yetişkin desteğine, "Çocuklardan bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine göre konuşarak, göstererek veya işaret ederek sorulara cevap vermeleri istenebilir." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

**Tablo 7**

*Sanat Alanı Farklılaştırma Uygulamaları*

| Kategoriler | Alt Kategoriler | Zenginleştirme (f) | Destekleme (f) |
|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | 1 | 5 |
| | Sosyal Çevre | 3 | 0 |
| | Geçici Çevre | 11 | 8 |
| | Materyal Uyarlamaları | 1 | 12 |
| | Özel Materyal/Araç Desteği | 5 | 1 |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/ Tercihleri | 2 | 3 |
| | Etkinliği Basitleştirme | 0 | 5 |
| | Etkinliği Çeşitlendirme | 16 | 6 |
| | Soruların Farklılaştırılması | 3 | 4 |
| | Aile ve Toplum Katılımının Farklılaştırılması | 7 | 2 |
| | Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Farklılaştırılması | 7 | 0 |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | 1 | 19 |
| | Akran Desteği | 0 | 9 |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | 0 | 6 |
| | Karmaşık Düzeyde Tepki Türleri | 0 | 1 |

Tablo 7'de yer alan bulgular incelendiğinde; sanat alanına ilişkin örneklerde zenginleştirme başlığında, çevresel düzenlemelere ve öğrenme içeriğini farklılaştırma uygulamalarına sıklıkla yer verilmiştir. Öğrenme sürecini farklılaştırmaya ilişkin örneklerin oldukça sınırlı olduğu, öğrenme ürünlerinin farklılaştırmasına ilişkin örneklerin olmadığı görülmektedir. Bu durum sanat alanının zenginleştirme uygulamalarında yetişkin ve akran desteği gibi etkileşimi arttıracak ve öğretmenlere rehber olabilecek örneklerin sunulmasında sınırlı

kaldığını göstermektedir. Destekleme başlığında ise çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini ve sürecini farklılaştırma kategorilerine yer verilmiştir. Bu başlıkta da öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına ilişkin örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Sanat alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde zenginleştirme başlığında yer alan; "Kumaşş ya da kalın karton gibi malzemelerle tezhip motiflerine uygun kalıplar oluşturulabilir veya imkân varsa tezhip sanatına uygun hazır şablon kalıpları temin edilebilir." ifadesi materyal uyarlamalarına, "Her bir çocuk, yüzeyi düz bir taş üzerine istediği resmi çizebilir." ifadesi çocukların ilgi/tercihlerine, "Açık alanda materyal toplanmadan önce çocuklara hangi doğal materyalden kaçç tane topladıklarını kaydedebilecekleri görsel resim ve şekillerden oluşan bir liste verilebilir." ifadesi yetişkin desteğine örnektir.

Sanat alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde destekleme başlığında yer alan; "Taş boyama görselleri büyük boylarda hazırlanarak görsel ve hatları bant ya da başka materyallerle kabartılarak dokunsal açıdan daha işlevsel hâle getirilebilir." ifadesi materyal uyarlamalarına, "Fotoğraflar incelenirken fotoğraflardaki eserlere yönelik canlandırmalar yapılabilir." ifadesi etkinliği çeşitlendirmeye, "Çizimler sırasında akran eşleştirmesi yapılarak çocukların birbirlerini desteklemeleri sağlanabilir." ifadesi akran desteğine, "Benekleri çizerken kaç benek çizeceklerine birlikte karar verilebilir ve çizim sayısı sınırlandırılabilir." ifadesi karmaşık düzeyde tepki türlerine örnektir.

**Tablo 8**

*Müzik Alanı Farklılaştırma Uygulamaları*

| Kategoriler | Alt Kategoriler | Zenginleştirme (f) | Destekleme (f) |
|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | 2 | 1 |
| | Sosyal Çevre | 5 | 2 |
| | Geçici Çevre | 3 | 7 |
| | Materyal Uyarlamaları | 1 | 14 |
| | Özel Materyal/Araç Desteği | 3 | 0 |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/ Tercihleri | 2 | 0 |
| | Etkinliği Basitleştirme | 0 | 11 |
| | Etkinliği Çeşitlendirme | 18 | 4 |
| | Soruların Farklılaştırılması | 0 | 7 |
| | Aile ve Toplum Katılımının Farklılaştırılması | 1 | 0 |
| | Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Farklılaştırılması | 2 | 0 |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | 5 | 18 |
| | Akran Desteği | 3 | 9 |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | 0 | 8 |
| | Karmaşık Düzeyde Tepki Türleri | 0 | 1 |

Tablo 8'de yer alan bulgular incelendiğinde; müzik alanına ilişkin örneklerde zenginleştirme başlığında, öğrenme içeriğini farklılaştırma uygulamalarına sıklıkla yer verilirken öğrenme ürünlerinin farklılaştırmasına ilişkin örneklere rastlanmamıştır. Destekleme başlığında ise çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini ve sürecini farklılaştırılma kategorilerine yer verilmiştir. Bu başlıkta zenginleştirme başlığına göre daha fazla öğrenme ürünlerini farklılaştırmaya ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Müzik alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde zenginleştirme başlığında yer alan; "Her çocuktan doğal malzemelerle tasarladığı müzik aletinin

özelliklerini sınıfta tanıtabilecekleri bir sunum yapmaları istenebilir ve bu sunumu dinleyen diğer çocukların performans ile ilgili duygu ve düşünceleri alınabilir." ifadesi sosyal çevre düzenlemelerine, "Şarkılar; çocukların tercihine bağlı olarak toplu, grup, solo ve solo-grup gibi farklı yöntemlerle tekrar edilebilir." ifadesi çocukların ilgi/tercihlerine, "Daha sonra eşli veya gruplar hâlinde beden perküsyonu çalışmaları hazırlamaları desteklenebilir." ifadesi akran desteğine örnektir.

Müzik alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde destekleme başlığında yer alan; "Şarkı ve oyun sırasında, çocukların sözel iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir." ifadesi sosyal çevre düzenlemelerine, "Eğer imkân varsa bir balerin veya sınıftaki çocuklardan bale dersi almış, bir kardeşi olan varsa yüz yüze olacak şekilde sınıfa davet edilerek temel bale adımlarını çocuklara gösterebilir." ifadesi aile ve toplum katılımının farklılaştırılmasına, "Müzik ile hayvanların eşleştirilmesi sırasında çocuklara yardımcı olunabilecek açıklamalar yapılabilir." ifadesi yetişkin desteğine, "Soru cevap kısımlarında beklenenden daha kısa cevap da kabul edilebilir." ifadesi karmaşık düzeyde tepki türlerine örnektir.

**Tablo 9**

*Sosyal Duygusal Öğrenme ve Değerler Alanı Farklılaştırma Uygulamaları*

| Kategoriler | Alt Kategoriler | Zenginleştirme (f) | Destekleme (f) |
|---|---|---|---|
| Çevresel Düzenlemeler | Fiziksel Çevre | 1 | 4 |
| | Sosyal Çevre | 7 | 4 |
| | Geçici Çevre | 2 | 7 |
| | Materyal Uyarlamaları | 2 | 14 |
| | Özel Materyal/Araç Desteği | 5 | 3 |
| Öğrenme İçeriğini Farklılaştırma | Çocukların İlgileri/Tercihleri | 2 | 1 |
| | Etkinliği Basitleştirme | 0 | 2 |
| | Etkinliği Çeşitlendirme | 16 | 4 |
| | Soruların Farklılaştırılması | 4 | 3 |
| | Aile ve Toplum Katılımının Farklılaştırılması | 6 | 0 |
| | Okul Dışı Öğrenme Etkinliğinin Farklılaştırılması | 2 | 0 |
| Öğrenme Sürecini Farklılaştırma | Yetişkin Desteği | 7 | 15 |
| | Akran Desteği | 3 | 10 |
| Öğrenme Ürünlerini Farklılaştırma | Kabul Edilebilir Tepki Türleri | 1 | 8 |
| | Karmaşık Düzeyde Tepki Türleri | 0 | 0 |

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde; sosyal duygusal öğrenme ve değerler alanına ilişkin örneklerde zenginleştirme başlığında, öğrenme içeriğini farklılaştırma uygulamalarına sıklıkla yer verilirken öğrenme ürünlerinin farklılaştırmasına nadiren yer verildiği görülmektedir. Destekleme başlığında ise çevresel düzenlemeler ve öğrenme sürecinin farklılaştırılması kategorilerine yer verilmiştir. Ancak diğer alanlarla karşılaştırıldığında öğrenme içeriğini farklılaştırmaya ilişkin örneklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu başlıkta zenginleştirme başlığına göre daha fazla öğrenme ürünlerini farklılaştırmaya ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme ve değerler alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde zenginleştirme başlığında yer alan; "Çocuklara gerçek bir pusula verilerek yönler tanıtılabilir." özel materyal/araç desteğine, "Özgürlük, hak,

adalet vb. ile ilgili sohbet etmek için çocuk hukuku alanında çalışan bir avukat sınıfa yüz yüze veya çevrim içi olacak şekilde davet edilebilir." ifadesi aile ve toplum katılımının farklılaştırılmasına, "Çocukların verdikleri cevaplar ve öğretmenin eklemeleri ile bir ihtiyaç formu oluşturulabilir." ifadesi yetişkin desteğine, "Bu müziksel ürünlerde çocuk hakları müzikle sembolize edilebilir ve çocuklar, bu hakların ne anlama geldiğini ek olarak posterler ve broşürlerle de ifade edebilirler." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

Sosyal duygusal öğrenme ve değerler alanına ilişkin kılavuz kitaptaki etkinliklerde destekleme başlığında yer alan; "Sürenin takibi açısından akıllı tahtadan kronometre açılarak hem görsel hem de sesli hatırlatmalar yapılabilir." ifadesi özel materyal/araç desteğine, "Tüm nesnelerin bulunması yerine belirlenen daha az sayıda materyalin bulunması istenerek etkinlik basitleştirilebilir." ifadesi etkinliğin basitleştirilmesine, "Çocukların deprem çantasına koyacakları materyalleri bulması sırasında akran eşleştirmesi yapılarak akran desteği sağlanabilir." ifadesi akran desteğine, "Çocukların sözel cevaplarının dışında yüz ifadeleri ile de cevap vermeleri istenerek yanıtlar çeşitlendirilebilir." ifadesi kabul edilebilir tepki türlerine örnektir.

## Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik alanlarının ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ve değerlere yönelik hazırlanan sekiz öğretmen kılavuz kitabının farklılaştırma uygulamaları araştırma soruları doğrultusunda hem bütüncül bir şekilde hem de öğrenme alanlarına göre incelenmiştir. Bu araştırmanın bulguları kitaplardan basit rastgele seçilen 160 etkinlik ile sınırlıdır.

### Zenginleştirme ve Destekleme Başlıklarında Yer Alan Farklılaştırma Uygulamaları

"TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinliklerde zenginleştirme ve destekleme başlıklarında yer alan farklılaştırma uygulamaları nelerdir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular sonucunda tüm kitaplardan seçilen çevresel düzenlemeler kategorisine ait alt kategorilerde zenginleştirme ve destekleme içeriklerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Çalışmanın bulgularında seçilen etkinliklerdeki zenginleştirme ve destekleme örneklerinin yer aldığı alt kategorilerin dağılımı ayrı ayrı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, tüm alanların öğretmen kılavuz

kitaplarından seçilen etkinliklerde zenginleştirme örneklerinin en çok etkinliği çeşitlendirme alt kategorisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlik örneklerinin çeşitlendirilmesinin öğretmenlerin farklılaştırma süreci yürütmesine örnek olacağı düşünülmektedir. Çünkü süreci farklılaştıran öğretmenlerin belirli alternatifler sunması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen kılavuz kitaplarında zenginleştirme örneklerine yer verilmesinin çocukların kalıcı öğrenmeleri ve öğrenme yol haritasını farklılaştırması için öğretmenlere rehber olacağı düşünülmektedir (Tomlinson, 1999). Zenginleştirme başlığında en az karmaşık düzeyde tepki türlerine yer verildiği, etkinliği basitleştirmeye yer verilmediği görülmektedir. Zenginleştirme içeriklerinde basitleştirme uygulamalarına yer verilmemesi beklenen bir durumdur. Çocukların öğrenme sürecine erişimi kadar öğrenme ürünlerine de erişimi oldukça önemlidir. Öğretmenler çocukların programın tüm ögelerine erişimini desteklemelidir (Florian & Black-Hawkins, 2011). Çocukların tepkilerinin farklılaştırılması çocukların öğrenme sürecine katılımını destekleyeceği için öğretmenlere bu konuda örnek sunulması gereklidir (Hockett, 2018).

Tüm alanların öğretmen kılavuz kitaplarından seçilen etkinliklerde destekleme örneklerinin yetişkin desteği alt kategorisinde sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Bu başlıkta en az aile ve toplum katılımının farklılaştırılmasına yer verilmiş olduğu ve okul dışı öğrenme etkinliğinin farklılaştırılmasına yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Allodi (2010) tüm çocukların öğrenme sürecine katılması için yetişkin çocuk etkileşiminin, yetişkinlerin tutum ve davranışlarının, öğretmenin iletişim şekli gibi faktörlerin dikkate alınması gereken faktörler olarak ifade etmektedir. Alan yazınında öğrenme süreçlerinde öğretmen-çocuk etkileşimlerinin genel kalitesinin, çocukların sınıf akranlarıyla yaşadıkları deneyimlere ilişkin katılım sürecine nasıl ve ne ölçüde fayda sağladığı konusunda tartışmalar yer almaktadır (Curby vd., 2014). Öğretmen kılavuz kitaplarında yetişkin desteğinin nasıl sağlanmasına ilişkin örneklerin yer almasının öğretmenlere öğrenme sürecinin farklılaştırılması için destek olacağı düşünülmektedir. Aile ve toplum katılımının farklılaştırılmasına yer verilmiş olup okul dışı öğrenme etkinliğinin farklılaştırılması bu çalışmada ele alınan teorik çerçevede yer almamıştır. İncelenen öğretmen kılavuz kitaplarından elde edilen bulgularda bu içeriklerde de farklılaştırma uygulamalarına yer verilmesi dikkat çekmiştir. Bu örneklerin öğretmen kılavuz kitabında yer almasının öğrenme sürecindeki tüm bölümlerin farklılaştırılmasına yer verilmesi bakış açısı sebebiyle

oldukça önemlidir. Destekleme başlığında okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin farklılaştırma örneklerine rastlanmamıştır. Bu durum çocukların programın tüm ögelerine erişmesini destekleme konusunda öğretmenleri etkileyebileceği düşünülmektedir. Çünkü farklılaştırmayı benimseyen ve kapsayıcı uygulamaları ortaya koyan programlar, öğretmenleri destekleyerek tüm çocukların gelişimine fırsat veren bir ortam oluşturulmasını sağlayabilir (Claughton, 2017).

Tüm alanlardaki kitaplardan seçilen etkinliklerin zenginleştirme ve destekleme içeriklerinde farklılaştırma uygulamaları birlikte değerlendirildiğinde en çok öğrenme içeriğini farklılaştırmaya ilişkin örneklerin olduğu, daha sonra çevresel düzenlemelere, öğrenme sürecini farklılaştırmaya yer verildiği görülmektedir. Kılavuz kitaplarda öğrenme içeriğine, çevresel düzenlemelere ve öğrenme sürecine ilişkin örneklerin yer alması öğretmenlerin sınıflarında olan tüm çocukları destekleyebileceği planlar yazmalarını destekleyebilir. Böylece tüm çocuklar kendileri için uygun seviyede olan ve eleştirel düşünme fırsatları içeren etkinlikler üzerinde çalışabilirler (Bushie, 2015). Tomlinson (1999) programı farklılaştıran öğretmenlerin çocuklara belirli alternatifler sunduğunu, zamanı esnek bir şekilde kullandıklarını, bir dizi öğretim stratejilerini geliştirebildiklerini ve öğrenme ortamının çocukları destekleyecek şekilde şekillendirilmesini sağladıklarını ifade eder. Güçlü bir program ile öğretmenler farklılaştırmaya ilişkin açık ve sağlam bir anlayış geliştirebilir. Daha sonra öğretmen programda yer alan bileşenleri çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre farklılaştırır. Bu doğrultuda öğretmen kılavuz kitaplarının farklılaştırmaya ilişkin örnekleri sunarak öğretmenlerin farklılaştırma konusunda mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada incelenen etkinliklerde öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına sınırlı düzeyde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması kapsayıcı eğitim sürecinde çocukların değerlendirme süreçleri açısından önemlidir. Kanevsky (2011) yaptığı çalışmada çocukların katılımı sağlamak için öğrenme ürünlerinin türünü seçmek istediği görülmektedir. Hockett (2018) çocuklara yönelik değerlendirme sistemlerinin veya sorularının nasıl çerçeveleneceğine karar vermede çeşitli değerlendirme ögelerini ya da stratejilerini kullanmanın çocukların katılımını arttırmanın bir yolu olabileceğini vurgulamaktadır. Araştırmacı çocukların sorulara konuşarak, çizerek, bir görevi tamamlayarak, bir dizi seçenek arasından seçim yaparak, kartlar, tıklamalar veya diğer sinyalleri kullanarak yanıt verebileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda

çocukların öğrenme ürünlerinde kendilerine özgü özelliklerini yansıtabilecekleri esnek bir ortam yaratılmasının katılım açısından önemli olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, Demirci-Ünal ve Öztürk (2024) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değerlendirmeyi nadiren farklılaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, değerlendirmeye dayalı farklılaştırma uygulamalarının etkili eğitim politikalarıyla geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmaların doğrultusunda, öğrenme ürünlerine ilişkin farklılaştırma örneklerinin görülmesi çocuğa uygun değerlendirme sürecinin yönetilmesinde kritik olacağı söylenebilir. Program temelindeki materyallerde, sadece içerik ve süreç değil; öğrenme ürünlerinin farklılaşabileceği uygulamaların da açıkça örneklendirilmesi, öğretmenlerin değerlendirmede farklılaştırma uygulamalarını içselleştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda geliştirilecek materyallerin, tüm çocukların bireysel özelliklerini yansıtabilecekleri esnek, çoklu ve alternatif sunum yollarını içermesi kapsayıcı bir okul öncesi eğitim ortamı oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

**Öğrenme Alanlarına Göre Zenginleştirme ve Destekleme Uygulamaları**

Araştırmanın "TYMM Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerde zenginleştirme ve destekleme başlıklarında hangi öğrenme alanlarında, ne tür farklılaştırma uygulamaları yer almaktadır?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde çevresel düzenlemeler, öğrenme içeriğini ve sürecini farklılaştırmaya ilişkin örneklerin alanlar arasında farklılaştığı görülmektedir. Öğrenme ürünlerine ilişkin farklılaştırma örneklerin zenginleştirme ve destekleme başlığında da sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları incelendiğinde, çevresel düzenlemeler kategorisine zenginleştirme başlığında fen alanında daha az örneğe rastlanmıştır. Destekleme başlığında çevresel düzenlemeler kategorisine ilişkin örneklerin sıklıkla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin özellikle öğrenme ortamına ilişkin farklılaştırma yönelik politikalar geliştirilmesini vurgulamıştır (Demirci-Ünal & Öztürk, 2024). Çevresel düzenlemeler sayesinde sınıf ortamında nelerin olduğu ve bu ortamın çocuklara nasıl hissettirdiği öne çıkar (Moore vd., 2021). Fen alanı gibi materyallerin ve çevresel faktörlerin önemli olduğu bir alanda çevrenin çocukların özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi önemlidir (Ergül, 2023). Bu düzenleme yalnızca fiziksel çevre için değil sosyal çevre için de gereklidir (Yılmaz Atman, 2023). Ünlü ve Karadaş'ın (2023) üstün yetenekli çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, çocukların okul deneyimlerinde eşitliğe

ve adalete fırsat veren demokratik ortamlara ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu doğrultuda fen alanında çevresel düzenlemelere yalnızca destekleme düzeyinde değil, aynı zamanda zenginleştirici ve dönüştürücü düzenlemeler olarak yaklaşmanın bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak için önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenme içeriğini farklılaştırma kategorisinde zenginleştirme başlığında etkinliğin çeşitlendirilmesi kategorisi sıklıkla yer almıştır. Destekleme başlığında öğrenme içeriğini farklılaştırmaya diğer alanlarla karşılaştırıldığında sosyal duygusal öğrenme ve değerler alanında nadiren yer verildiği görülmektedir. Farklılaştırma uygulamalarında öğrenme içeriğini farklılaştırma, çocuklara bilgi, kavram ve becerileri anlamlandırabilecekleri fırsatlar sunulması açısından önemlidir (Moore vd., 2021). Ünlü ve Karadaş (2023) çocukların bireysel yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre etkinliklerin sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple öğretmen kılavuz kitaplarında etkinliğin çeşitlendirilmesine yönelik örneklere yer verilmesinin öğrenme sürecinde tüm çocukların öğrenme içeriğine erişmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme sürecine ilişkin örnekler incelendiğinde, zenginleştirme başlığında örneklerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Fen ve sanat alanlarında ise bu kategoride örnekler sınırlı düzeyde yer almıştır. Destekleme başlığında zenginleştirme başlığı ile karşılaştırıldığında daha fazla örneğe rastlanmıştır. Bu örneklerin alanlar arasında benzer bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Çocukların önemli becerileri öğrenmelerine yardımcı olmak için akranlarından destek almak kapsayıcı bir sınıf oluşturma için oldukça önemlidir. Hockett (2018) küçük grup çalışmaları gibi akran-çocuk etkileşimini destekleyen uygulamalara yer verilmesinin çocukların katılımını destekleyebileceğini vurgulamaktadır. Öğretmenler özellikle erken çocukluk sınıflarında tüm öğrencilerin sınıf topluluğunun üyeleri olarak her çocuğun etkinliklere katılımını sağlarken aynı zamanda akranlarıyla ilişkilerini geliştirmeye teşvik etmelidir (Allodi, 2010; Bolt & Roach, 2009; Stone, 2013; Tarım & Artut, 2010). Bu sebeple destekleme başlığında olduğu gibi zenginleştirme başlığında da öğrenme alanlarına ilişkin öğrenme sürecinde farklılaştırma örneklerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması kategorisinde hem zenginleştirme hem de destekleme başlığında örneklerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Zenginleştirme başlığında matematik, müzik ve sanat alanlarında ise bu kategoride

örneklere rastlanmamıştır. Diğer alanlarda da bu örneklere yalnızca bir kez rastlanmıştır. Öğrenme sürecinin içeriği kadar çocukların sürece farklı tepkilerle yanıt vermelerini desteklemek genel eğitim müfredatına erişimi kolaylaştırır (Bolt & Roach, 2009). Matematik, müzik ve sanat gibi çocukların ilgi alanları ile ilişkili olan alanlarda öğrenme ürünlerini farklılaştırmak kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturulmasını destekleyebilir. Çünkü öğretmenlerin ürünü farklılaştırmak için çocuklarının hazır bulunuşluğuna, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre bir dizi değerlendirme planlaması yapması gerekmektedir (Tomlinson, 1999). Bir başka deyişle, çocukların bilgiyi nasıl düzenleyeceği ya da sıralayacağı gibi görev karmaşıklığını en aza indirmek amacıyla değerlendirme süreci ve ifade etkinlikleri yapılandırılmalıdır (Moore vd., 2021). Bu sebeple öğretmen kılavuz kitaplarında tüm alanlara yönelik öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına ilişkin örneklerinin yer almasının çocukların programa erişimini desteklemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler bulgular doğrultusunda 160 etkinlikte zenginleştirme ve destekleme başlıklarında farklılaştırma uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Bu örnekler Bushie'nin (2015) de belirttiği gibi süreci farklılaştırmanın tek yolu olmadığını, sınıftaki çocuklar kadar çeşitli olabileceğini göstermektedir. Buna ek olarak kılavuz kitaplar öğretmenlere okul öncesi eğitim sınıflarında gerçekleştirebileceği farklılaştırma uygulamalarına ilişkin örnekler sunmaktadır. Bu örneklerin etkinliklerden bağımsız olmadığı, etkinlikler ile geliştirildiği unutulmamalıdır. Bu araştırmanın öğretmenlere sunulan bu örneklerin bir çerçevede birleştirmesi ve uygulamayı genişletmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu çerçeve ile kılavuz kitaplarında yer alan örnekleri kendi etkinlikleri ile birleştirebileceği ve farklı uygulamalar geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın kılavuz kitaplarda daha az örnek verilen farklılaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmenler için kaynak geliştirilmesine yönelik de ilgili kurum ve kuruluşlara rehber olabileceği ifade edilebilir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, tüm alanlardaki kitaplardan seçilen etkinliklerin zenginleştirme ve destekleme değerlendirildiğinde öğrenme içeriğini farklılaştırmaya sıklıkla yer verildiği; çevresel düzenlemelere, öğrenme sürecini farklılaştırmaya daha az sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Kategorilerdeki örneklerde iki başlıkta da nadiren öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sekiz kitapta alanlara yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrenme içeriğini farklılaştırmaya tüm alanlarda benzer şekilde yer verildiği ancak öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasına sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir.

Araştırmada incelenen 160 etkinlik, mevcut kılavuz kitaplarının farklılaştırma uygulamaları açısından bir çerçeve sunmaktadır. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Ancak daha geniş bir veri seti ile farklı öğrenme alanlarında çeşitlendirme ve destekleme uygulamalarının kapsamını anlamak için ek araştırmalar yapılabilir. Kılavuz kitaplarında öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması gibi daha az örnek verilen alanların desteklenmesi için içerik geliştirilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, kılavuz kitapta örneklerin sınırlı olduğu alanlara yönelik farklılaştırma uygulamaları hakkında öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artıracak mesleki gelişim programları düzenlenebilir. Bu programlar, öğretmenlerin kılavuz kitaplarda sunulan farklılaştırma örneklerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında farklılaştırma uygulamalarına yer vermek için araştırmada içerik analizi ile oluşturulan çerçeveden yararlanması önerilir. Buna ek olarak öğretmenler, kılavuz kitabında yer alan örneklerden yararlanarak sınıflarında kapsayıcı eğitim ortamı oluşturmayı destekleyebilir.

## Extended Summary

### Introduction

Inclusive education practices aim to increase children's engagement with the curriculum (Ainscow, 2002). Inclusive education focuses on the use of a set of strategies that embrace differences in learning and ways of expressing knowledge. Schools and researchers continually explore inclusive approaches to teaching (Claughton, 2017). Universal design for learning and differentiation practices in learning are seen as ways to ensure the presence of inclusive strategies in the classroom and to make the curriculum accessible to all (Baglieri & Shapiro, 2012; Tomlinson, 1999).

The 2024 publication of the "Türkiye Maarif Education Model" (TYMM) Preschool Education Program features curriculum differentiation. The program emphasizes that teachers should incorporate enrichment and support practices into their activity plans. Furthermore, examples of activities included in the published teacher guidebooks also reflect differentiation practices (MEB, 2024). It is noted that these examples in the activities are important for professionally supporting teachers in making their plans (Forde & Dickson, 2017). Examining these practices in the guidebooks and identifying which practices are included will contribute to teachers and researchers in understanding and gaining support for these practices.

This study aims to examine the enrichment and support dimensions of the TYMM Preschool Education Program teacher guidebooks in the context of differentiated instruction practices. In line with this aim, the study seeks to answer the following questions: What types of differentiated instruction practices are included under the enrichment and support sections in the activities found in the TYMM Preschool Education Program teacher guidebooks? In which learning domains and in what forms are these differentiated practices presented under the enrichment and support categories within the activities in the guidebooks?

### Methodology

This study used a qualitative research method. For data analysis, document analysis was employed, which involves examining materials containing information about the phenomena and events being investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, eight teacher guidebooks published within the scope

of the program -covering Turkish, mathematics, science, social studies, physical education and health, arts, music, and social-emotional learning skills and values- were examined (MEB, 2024).

## Findings

When the differentiation practices included in the activities selected from teacher guidebooks across all domains were examined, it was found that examples of differentiating learning content appeared most frequently, followed by examples related to environmental differentiations and differentiation of the learning process. The category least represented in the examples was differentiation of learning products.

An analysis of the research findings revealed that, within the enrichment category, examples of environmental differentiations were less frequently observed in the science domain. In contrast, examples of environmental differentiations appeared more frequently in the support category. In the enrichment category, differentiation of learning content was most often represented through activity differentiation. In the support category, compared to other domains, differentiation of learning content was rarely observed in the social-emotional learning and values domain. Regarding the learning process, enrichment examples were found to be highly limited. In the science and art domains, examples in this category were represented only to a limited extent. However, in the support category, more examples were identified compared to the enrichment category, and these examples were distributed relatively evenly across domains. In the category of learning product differentiation, examples were found to be highly limited under both enrichment and support. Within enrichment, such examples were not observed in mathematics, music, or art, and in other domains, they appeared only once.

## Discussion, Conclusion, and Suggestions

Based on the data obtained in this study, when enrichment and support were evaluated across the activities selected from the guidebooks in all domains, it was found that differentiation of learning content was most frequently emphasized, while environmental arrangements and differentiation of the learning process appeared only occasionally. In contrast, examples of learning product differentiation were scarcely represented in either category. Examining the results

across the eight guidebooks indicated that differentiation of learning content was consistently emphasized in all domains, whereas learning product differentiation emerged only to a very limited extent.

Among the activities selected from the teacher guidebooks in all domains, the most common enrichment examples were found in the subcategory of activity differentiation. Providing examples of differentiated activities can serve as a practical reference for teachers in implementing differentiation, as teachers who differentiate the process are expected to offer specific alternatives. In this respect, the inclusion of enrichment examples in teacher guidebooks is considered to guide teachers in supporting children's deeper learning and in adapting their learning pathways (Tomlinson, 1999). It was also observed that enrichment examples tended to involve responses of low complexity, while activity simplification was not represented. The absence of simplification practices in enrichment content is regarded as an anticipated outcome. Access to learning products is as crucial as access to the learning process itself, and teachers should therefore support children's access to all components of the curriculum (Florian & Black-Hawkins, 2011). Differentiating children's responses fosters their engagement in the learning process; hence, providing teachers with illustrative examples in this regard is essential (Hockett, 2018). In terms of learning product differentiation, examples were rarely observed under both enrichment and support. Within enrichment, such examples were absent in mathematics, music, and art, and appeared only sporadically in other domains. Supporting children's responses with differentiated products, alongside differentiation of the learning process, facilitates equitable access to the general education curriculum (Bolt & Roach, 2009). Differentiating learning products in domains such as mathematics, music, and art—which are closely aligned with children's interests—may contribute to the creation of inclusive learning environments. This is because teachers need to design a range of assessment strategies that consider children's readiness levels, interests, and learning styles when differentiating products (Tomlinson, 1999).

The 160 activities examined in this study provide a framework for understanding differentiation practices in the current guidebooks, which at the same time represents one of the study's limitations. Nevertheless, future research using a broader dataset may provide richer insights into the scope of differentiation and support practices across different learning domains. It is also recommended that additional content be developed to strengthen underrepresented areas in the

guidebooks, such as learning product differentiation. Furthermore, professional development programs could be designed to enhance teachers' knowledge and skills in applying differentiation practices in areas where examples are scarce. Such programs may enable teachers to use the examples presented in the guidebooks more effectively. Finally, it is suggested that preschool teachers draw on the framework established through this study's content analysis when integrating differentiation practices into their classrooms. Teachers may also utilize the examples in the guidebooks to support the development of more inclusive learning environments.

---

**Çıkar Çatışması:** Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

**Etik Beyanı**: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyduğumu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" e dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Aynı zamanda çalışmaya tek başıma katkıda bulunduğumu, herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim. Çalışmada öğretmenler için ücretsiz olarak yayımlanan kılavuz kitapların doküman incelemesiyle ele alınması, etik kurul onayı kapsamında olan herhangi bir durumun söz konusu olmaması çalışmanın yazarınca yazılı bir belge ile beyan edilmiştir.

**Etik Kurul İzni:** Söz konusu çalışma doküman incelemesi kapsamında olduğu için "Etik Kurul İzin Belgesi" alınmamıştır.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

---

## Kaynakça

Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of ınclusive schools*. Falmer Press.

Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, *13*(2), 89-104. https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9

Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Greulich, L., Meadows, J., & Li, Z. (2011). Assessment data–informed guidance to individualize kindergarten reading instruction: Findings from a cluster-randomized control field trial. *The Elementary School Journal*, *111*(4), 535-560. https://doi.org/10.1086/659031

Aydın, D. (2025). Promoting engagement for inclusion in action: An autoethnographic journey of a researcher-preschool teacher experience. *Participatory Educational Research*, *12*(4), 19-37. https://doi.org/10.17275/per.25.47.12.4

Baglieri, S., & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusive classroom.* Routledge.

Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.

Bolt, S. E. S., & Roach, A. T. (2009). *Inclusive assessment and accountability*. The Guilford Press.

Bushie, C. (2015). Literature review: Differentiation in education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, *7*(2), 35-42.

Chen, D., & Dote-Kwan, J. (2021). Preschoolers with visual impairments and additional disabilities: using universal design for learning and differentiation. *Young Exceptional Children*, *24*(2), 70-81. https://doi.org/10.1177/1096250620922205

Claughton, A. (2017). Approaching play and inclusion. V. Plows & B. Whitburn (Ed.), *Inclusive Education Making Sense of Everyday Practice* (pp. 45-62). Sense Publishers.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Ed.; 3. basım). Eğiten Kitap.

Curby, T. W., Downer, J. T., & Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(2), 193-204. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002

Demir, S. (2023). Preschool and primary school teachers views on differentiated instruction. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*. https://doi.org/10.35826/ijetsar.661

Demirci-Ünal, Z., & Öztürk, G. (2024). Is need-based action possible for each child?: Preschool teachers' differentiated instruction within multicultural classrooms. *Early Childhood Education Journal, 53(*7), 2699–2718. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01753-2

Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2016). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, *42*(4), 357-377. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1195719

Ergül, A. (2023). Fen etkinliklerine yönelik uyarlamalar. Betül Yılmaz Atman (Ed.), *Küçük değişiklikler, büyük farklılıklar: kapsayıcı okul öncesi sınıflar için öğretimsel uyarlamalar* (s. 219-243).

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Forde, C., & Dickson, B. (2017). The place of leadership development for change agency in teacher education curricula for diversity. L. Florian & N. Pantić (Ed.), *Teacher education for the changing demographics of schooling: Policy, practice and research* (pp. 9-20). Springer.

Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2012). Curriculum-based early literacy assessment and differentiated ınstruction with high-risk preschoolers. *Reading Psychology*, *33*(1-2), 11-46. https://doi.org/10.1080/02702711.2012.630605

Graham, A. (2017). A lifeworld perspective on the role of the body in developing ınclusive pedagogy. In L. Florian & N. Pantić (Eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling: Policy, practice and research.* Springer.

Hockett, J. (2018). *Differentiation handbook: Strategies and examples: Grades K–2*.

Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, *55*(4), 279-299. https://doi.org/10.1177/0016986211422098

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology.* Sage Publications.

Lo, M. L., Morris, P., & Che, M. W. (2000). Catering for diversity. B. Adamson, T. K. L. Kwan, & K. K. Chan (Ed.), *Changing the curriculum: The impact of reform on primary schooling in Hong Kong* (pp. 217-242). University of Hong Kong Press.

Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Differentiated ınstruction in practice: Curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education*, *10*(03), 535-554. https://doi.org/10.4236/ce.2019.103039

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4 th Ed.). Jossey Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Sage Publications.

MEB (2024a). *Okul öncesi eğitim programı.* https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf

MEB (2024b). *Okul öncesi eğitim programı ders kitapları*. https://tymm.meb.gov.tr/ders-kitaplari.

Moore, F., Athif, A., Zaeema, A., & Hussain, Z. (2021). *Inclusive education guidelines and adaptations to support the implementation of the national curriculum.* National Institute of Education in Maldives. https://ied.gov.mv/storage/uploads/NAq7Xkoe/ror63kpt.pdf

Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenirlik: Eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *56*, 823-848. https://doi.org/10.53444/deubefd.1258867

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed). Sage.

Petre, C., & Vântu, G. (2013). Obstacles in achieving the differentiation and individualization of training in preschool education. *The "Black Sea" Journal of Psychology*, *4*(2), 10-16.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2018). The five dimensions of differentiation. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *6*(1), 87-94. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296874.pdf

Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 227-256. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Sakellariou, M., Polyxeni, M., & Strati, P. (2025). Emotional intelligence through the implementation of differentiated teaching and learning: A research study in preschool education. *European Journal of Education Studies*, *12*(4). https://doi.org/10.46827/ejes.v12i4.5901

Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated ınstruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *111*(1), 214-247. https://doi.org/10.1177/016146810911100105

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated ınstruction practices: An exploratory ınvestigation. *Action in Teacher Education*, *34*(4), 309-327. https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032

Stone, J. P. (2013). *Planning for universal design for learning in the early childhood ınclusion classroom: A case study* [Unbuplished doctora thesis]. The University of Texas at San Antonio.

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2020). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: Types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(4), 443-461. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928

Tarım, K., & Artut, P. D. (2010). *Gruplarla matematik öğreniyoruz*. Eğiten Kitap.

Tezcan, T., & Temel, Z. F. (2023). An investigation of research on differentiated instruction approach in preschool education between 2005-2022. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, *7*(4), 998-1021. https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.610.12

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Eesponding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated instruction. *Fundamentals of Gifted Education* (ss. 279-292). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315639987-26

Ünlü, Ö., & Karadaş, Y. (2023). Challenges faced by gifted students in the school environment and proposed solutions. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2023*(21), 1032-1071. https://doi.org/10.46778/goputeb.1336214

Wackerle-Hollman, A., Spencer, T. D., Artman-Meeker, K., Spencer Kelley, E., Durán, L., & Foster, M. E. (2021). Multi-tiered system of supports in early childhood: Identifying gaps, considerations for application, and solutions. *Early Childhood Research Quarterly*, *56*, 201-212. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.010

Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Disabilities*, *6*(1), 5-11. https://doi.org/10.1080/19404150109546651

Wu, S. C., & Chang, Y. L. (2015). Advancing kindergarten teachers' knowledge and capabilities of differentiated ınstruction associated with implementation of thematic integrated curriculum. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *177*, 246-250. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.404

Yılmaz-Atman, B. (2023). *Kapsayıcı okul öncesi sınıfların özellikleri ve öğretimsel uyarlamalar* (B. Yılmaz Atman, Ed.; 1.Baskı). Nobel.

# Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemlerindeki Program Dışı Etkinlik Uygulamalarının Karşılaştırılması

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Remzi Adsız[1], Yavuz Ercan Gül[2]**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, remziadsiz@hakkari.edu.tr ORCID: 0000-0002-4929-1860

2 Doç. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, ydidim@gmail.com ORCID: 0000-0002-8191-2647

Gönderilme Tarihi: 18.10.2024 Kabul Tarihi: 28.04.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1569146

**Atıf:** "Adsız, R., & Gül, Y. E. (2025). Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemlerindeki program dışı etkinlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Millî Eğitim, 54*(248), 2095-2130. DOI: 10.37669/milliegitim.1569146"

***Öz***

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemindeki program dışı etkinliklerin (PDE) karşılaştırılmasıdır. Çalışmada karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden yatay yaklaşım modeli temel alınmış, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular her iki ülkenin PDE'lerden beklentileri, yönetim ve finansmanı ile PDE'lerin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar şeklinde yapılandırılmıştır. Çalışma sonucunda; her iki ülkenin program dışı etkinlik uygulamalarında birtakım benzerlik ve farklılıkların bulunduğu, program dışı etkinlik uygulamalarından beklentilerin bazı noktalarda farklılaştığı anlaşılmıştır. Genel olarak Finlandiya'da eğitim sistemindeki etkinlikler, tüm öğrencilerin erişimini sağlayacak şekilde yapılandırılmış ve yüksek oranda katılımlarla gerçekleştirilirken; Türkiye'de ise etkinliklerin istenilen oranda ve çeşitlilikte organize edilemediği belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca Türkiye'deki etkinliklerin daha başarılı bir şekilde düzenlenmesine katkıda bulunmak için birtakım çıkarımlarda bulunulmuştur.*

***Anahtar Kelimeler:*** *eğitim programı, Finlandiya eğitim sistemi, program dışı etkinlikler, Türkiye eğitim sistemi*

# Comparison of Extracurricular Activities in Turkish and Finnish Education Systems

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***
*The aim of this study is to compare extracurricular activities (ECA) in the education systems of Turkey and Finland The study is based on the horizontal approach model from comparative education methods and uses document review from qualitative research methods. The findings of the study are structured as the expectations of both countries from ECA, their management and financing, and the problems encountered during the implementation of ECA. As a result of the study, it was understood that there are some similarities and differences in the extracurricular activity practices of both countries, and that expectations from extracurricular activity practices differ at some points. In general, while the activities in the education system in Finland are structured to provide access to all students and are carried out with a high rate of participation, it was determined that the activities in Turkey could not be organized at the desired rate and variety. In the study, some inferences were also made to contribute to the more successful organization of activities in Turkey.*

***Keywords:*** *Finnish education system, Turkish education system, extracurricular activities, curriculum*

## Giriş

Eğitim; toplumların dönüştürülmesinde, geliştirilmesinde, geleceğe hazırlanmasında kullanılabilecek etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Dinçer, 2009). Eğitimle öğrencilere yaşamları boyunca karşılaşabilecekleri problemleri çözebilecek birtakım becerilerin (sosyal, dilsel, zihinsel vb.) kazandırılması mümkündür (Glasser, 2016). Ancak yaşamsal öneme sahip bu becerilerin öğrencilere kazandırılması noktasında dikkat edilmesi gereken önemli konulardan birisi; öğrencilerin her birinin kendilerine özgü dünya ve bakış açısının birçok yönden farklı olduğunun unutulmaması gerektiğidir (Desinguraj & Ebenezer, 2021; Gheyssens vd., 2023 Stavro & Koutselini, 2016). Çünkü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yapılabilmesi ve hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesinde öğrenci farklılıklarının göz önüne alınması eğitim politikalarının ve programlarının başarısını etkilemektedir (Slavin, 2017).

Resmî eğitim programları, program çerçevesinde belirtilen hedeflerin tamamının gerçekleştirilmesinde ve öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlamada kimi zaman yetersiz kalabilmektedir (Khan & Iqbal, 2014). Çöğmen'e (2020) göre resmî programın tamamlayıcısı niteliğinde olan program dışı etkinlikler

(PDE), resmî programın yetersiz kaldığı yerlerde bir tamamlayıcı olarak öğrencilere kazandırılan teorik bilgilerin beceriye, davranışa dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Larson ve Verma (1999) ise PDE'nin, bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesine olanak sağlayan ekolojik kontekstler olduğuna vurgu yapmaktadır. PDE'ler , eğitim kurumlarında derslerin yapılmadığı vakitlerde, öğrenci ilgi ve talepleri doğrultusunda notla değerlendirilmeyen akademik ve akademik olmayan etkinlikler olarak tanımlanmaktadırlar (Bartkus et al., 2012).

Etkinlikler, farklı kişiler ve kurumlarca farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Örneğin Köse (2013) etkinlikleri; formal eğitimi tamamlayan etkinlikler, ders dışı sosyal etkinlikler ve okul dışı etkinlikler olarak sınıflandırırken bazı çalışmalarda (Bartkus vd., 2012; Uysal & Elgün, 2020) ise bu etkinlikler akademik (disiplin kulüpleri, bilimsel faaliyetler vb.) ve akademik olmayan etkinlikler (sanatsal, sportif, kültürel, toplum hizmeti çalışmaları vb.) şeklinde sınıflandırılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'ne göre ise etkinlikler; bilimsel, sportif, kültürel, sanatsal etkinlikler ve toplum hizmeti çalışmaları adı altında beş farklı kategoride sınıflandırılmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2019).

PDE ile ilgili yapılan araştırmalar, Bronfenbrenner (1979) biyoekolojik sistemler kuramına dayandırılmaktadır. Kuram; mikrosistem (aile, okul ve arkadaşlardan oluşan, bireyin temas ettiği en yakın ilişki ağı), mezosistem (aile -arkadaşlar vb. iki veya ikiden çok ilişki ağları arasında gerçekleşen etkileşimi kapsayan ilişki ağı), ekzosistem (öğrencileri dolaylı olarak etkileyebilecek hizmetler), makrosistem (gelenekler, kanunlar, ekonomik koşullar vb.) ve kronozosistem (zaman boyutu) olmak üzere beş farklı katmandan oluşmaktadır (Eranıl, 2021). Teorinin özünde çocukların gelişimi; uygun ortamlarda kendilerine aile, okul, yaşanılan toplumdaki insanlar ve kurumlar tarafından sağlanan desteklerle, kurulan sağlıklı ilişkilerle mümkün olmaktadır (Aktaş, 2021; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Çocuğun sağlıklı gelişimi, bu ilişkiler ağındaki durumsal ve zamansal faktörlere bağlı olduğundan (Eranıl, 2021) çocukların desteklenmesine ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada yapılandırılmış müdahale destek programları olarak da adlandırılan program dışı etkinlikler, çocukların ihtiyaçlarını gidermede önemli işlevler üstlenmişlerdir (Metsäpelto vd., 2010).

PDE uygulamaları tarihî açıdan bakıldığında ilk olarak 19. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) resmî programın yardımcı ögeleri olarak öğrencilerin ilgileri doğrultusunda mesleki anlamda ilerlemelerine katkıda bulunmak amacıyla Harvard ve Yale Üniversitelerinde düzenlenmiştir (İleritürk, 2023). 1915'li yıllarda etkinliklerin okullarda sistematik bir şekilde düzenlenmeye başlanmasından sonra, alanla ilgili ilk çalışma ise1931 yıllında Elwood Cubberley (1931) tarafından yapılmıştır. Günümüzde ABD gibi gelişmiş ülkelerin çoğunda öğrencilerin büyük bir kısmı program dışı etkinliklere katılmakta ve vakitlerinin ciddi bir kısmını bu etkinliklerle doldurmaktadırlar (Shaffer, 2019; Wesner, 2015). PDE, felsefi temelleri açısından ele alındığında felsefi temelinde pragmatist felsefi anlayışın uzantısı niteliğinde olan ilerlemeci eğitim felsefesinin etkili olduğu bilinmektedir. Diğer bir deyişle, bu felsefenin yaparak-yaşayarak (deneyimleyerek) gerçekleşen öğrenmelere ve sosyal öğrenme ortamlarına verdiği önem felsefi temelini oluştururken öğrenci ilgisi ve motivasyonu ise PDE'nin psikolojik temellerini oluşturmaktadır (Çöğmen, 2020).

Etkinliklerin ülkelerin eğitim sistemlerinde yoğun olarak yer almalarının birçok nedeni vardır. Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre program dışı etkinliklere katılım; öğrencilerin akademik başarılarının ve öz saygılarının artırılmasında ( Blomfield & Barber, 2010; Christison, 2013; Darling vd., 2005; Görkem, 2012; Marsh & Kleitman, 2002;, 2002; Moriano vd., 2006; O'dea, 1994; Rathore vd., 2016; Sansar, 2020), önderlik vasıflarının ve davranışlarının olumlu yönde gelişiminde (Asma vd., 2019; Darling vd., 2005; Fredricks & Eccles, 2008; Ivaniushina & Aleksandrov, 2015; Khan & Iqbal M., 2014; Wilson, 2009) önemli işlevlere sahiptir. Belirtilen yararlarının dışında bu etkinliklerin ayrıca öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişiminde ve toplumsal değerleri edinmelerinde (Fredricks & Eccles, 2008; Görkem, 2012; King vd., 2021; Wilson, 2009; Yıldırım & Demirel, 2019), okula bağlılıklarının, eğitimlerine sonraki aşamada devam etme isteklerinin artırılmasında (Blomfield & Barber, 2010; Christison, 2013 McGaha & Fitzpatrick, 2010) ve düzenli olarak spor yapma alışkanlığı edinmelerinde (Acar & Gündüz, 2017) de olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Resmî müfredatın hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili olan bu faaliyetler, eğitimde sürekliliğinin sağlanmasında öğrencinin öğrenme isteğinin canlı tutulmasında etkilidir.

Öğrenmede sürekliliğin oluşmasında merak ve motivasyon önemli bir rol oynamaktadır (Çöğmen, 2020; Güneş, 2018). Yaratıcılık becerileri ve

hobi edinme erken yaşlarda edinildiğinden çocukların bu etkinliklerle erken yaşlarda tanışması oldukça önemlidir (Ministry of Education and Culture, 2014) Türkiye'de ise program dışı etkinliklerin istenilen oranda ve etkililikte organize edilememesi (Görkem, 2012; Kocayiğit & Ekinci, 2020; Köse 2013; Sansar, 2020), öğrencilerin yukarıda belirtilen faydalardan mahrum kalmasına ve eğitim sisteminde sorunların meydana gelmesine neden olabilmektedir.

Eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde, gelecekte uygulanacak eğitim politikalarının oluşturulmasında ve karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulmasında izlenecek yollardan biri de farklı ülkelerin tecrübelerinden yararlanmaktır. Bu amaçla bu araştırmada Finlandiya eğitim sistemindeki PDE uygulamalarının incelenmesiyle Türkiye'deki uygulamalara farklı bakış açıları oluşturmak hedeflenmiştir. Alan yazınında Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemleriyle ilgili birçok karşılaştırmalı çalışma (Aytaç & Er, 2018; Ceylan, 2017; Çınar & Dogan, 2019; Mercik, 2015; Özel, 2018; Yalçın & Hanoğlu, 2020; Yıldız-Durak & Seferoğlu, 2016; Yonca, 2018) yapılmıştır. Fakat bunlar arasında iki ülkenin PDE uygulamalarıyla ilgili karşılaştırmalı bir çalışma mevcut değildir. Bu bakımdan çalışmanın ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada Finlandiya'nın tercih edilmesinde Finlandiya'nın 2000'li yıllardan itibaren PISA adı verilen uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarındaki başarısı ve dünyanın en iyi eğitim sistemlerinden birine sahip olması (Stoner vd., 2014) etkili olmuştur.

Çalışmada, teorik ve uygulama bazında her iki ülkenin PDE uygulamaları hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışmanın temel amacı Türkiye ve Finlandiya'nın PDE sistemlerini inceleyerek uygulamalardaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu çerçevede her iki ülkede yürütülen PDE çalışmalarının geçmişten günümüze geçirdiği evreler, mevcut uygulamalar, etkinliklerin finansmanı ve yönetimi, uygulamalarda karşılaşılan problemler gibi konular ilgili başlıklar altında ele alınmış ve analiz edilmiştir.

## Teorik Arka Plan

### Türkiye Eğitim Sisteminde Program Dışı Etkinlikler

Türk eğitim sisteminde uygulamalı eğitim deneyimleri oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Örneğin, Hunlarda yaparak-yaşayarak öğrenmenin ve çocuklara beceri kazandırmanın önemli olduğu bilinmektedir (Güven, 2022). Cumhuriyet Dönemi'nde ise Mustafa Kemal Atatürk'ün davetiyle 1924 yılında

Türkiye'ye gelen John Dewey'in ülkemizde program dışı etkinliklerin gelişiminde önemli katkıları olmuştur. Dewey'in, çocuklarda girişimcilik ruhunun ve el becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla eğitsel ortamlarda çocuk oyun alanlarının kurulması gerektiğine dair görüşlerinin olumlu etkileri olmuştur (Ata, 2001). Dewey'in hazırladığı rapor doğrultusunda okullarda çocuklar için oyun alanları kurulmuş, eğitimde farklı araç gereçler kullanılmaya başlanmış, seyyar kütüphaneler, sergiler açılmış, kooperatifler kurulmuştur (Dewey, 1939).

Cumhuriyet Dönemi'nde ilkokullarda hayat bilgisi dersleri kapsamında doğa gezilerinin yanında 1929 tarihli İlk Mektepler Talimatnamesi'ne uygun olarak millî bayramlar vasıtasıyla öğrencilerde millî duyguları uyandırmak için bayrak törenleri vb. etkinlikler yapılmış, çocukların bu millî bayramlarda devletin önemli makamlarına oturmaları sağlanarak hem yurttaşlık eğitimi hem de siyasi eğitim almaları sağlanmıştır (Akyüz, 2021).

1936-1947 yılları arasında köy okullarına öğretmen yetiştirmek için kurulan Köy Enstitüleri yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirildiği, ezberci eğitimden uzak, uygulamalı eğitimin yapıldığı, dünyanın birçok ülkesinde dikkat çeken bir çalışma olarak yer almıştır. Bu okullarda birçok müzik aletinin mevcut olması ve öğrencilerin ders dışında onlardan yararlanabilmeleri, program dışı etkinlikler çerçevesinde önemli olarak değerlendirilebilir (Burgaç, 2003). Program dışı etkinlikler daha sonraki yıllarda daha çok kulüp çalışmaları kapsamında organize edilmişlerdir.

Günümüzde Türkiye'de sosyal etkinlikler, 2017 yılında oluşturulan e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi Sosyal Etkinlik Modülü ile gelecekte konuyla ilgili yapılacak çalışmaların daha nitelikli hâle gelmesi amacıyla kayıt altına alınmaya çalışılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim döneminden itibaren aktif olarak kullanılmaya başlanan bu modülde sosyal etkinlikler; bilimsel, (bilim olimpiyatları, şenlikleri, fuarları vb.) kültürel (geziler, gösteri sanatları, ritüeller, şölenler vb.), sanatsal, (resim, çalgılar, tiyatro, bale, masal, heykel, masal, fıkra vb.) sportif etkinlikler (karate, futbol, dans sporları, kano vb.) ve toplum hizmeti çalışmaları (toplumsal eşitliği, tarihî ve doğal çevrenin korunması ve geliştirilmesini sağlamaya yönelik çalışmalar vb.) olmak üzere beş farklı alan yer almıştır (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2019). Ayrıca YÖK'ün öğretmen yetiştirme programlarına 2018 yılından itibaren PDE dersini seçmeli ders olarak dâhil etmesi (YÖK, 2018)

ve MEB'in Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı'ndaki 6'ncı maddenin 5'inci fıkrasına göre 01.01.2022 tarihinden itibaren öğretmenlere sosyal etkinliklerde görev almaları hâlinde ikişer saat ek ders ücretinin verilmesi yönünde aldığı karar (MEB, 2021), Türk eğitim sistemindeki PDE'nin gelişimi açısından olumlu gelişmelerdir.

**Finlandiya Eğitim Sisteminde Program Dışı Etkinlikler**

Finlandiya eğitim sisteminde çocukların oyunlar aracılığıyla öğrenmeleri desteklendiğinden oyun ve müfredat kaynaştırılmış; eğitim ortamları, çocukların farklı iklim koşullarında ve geniş oyun alanlarında hareket hâlinde olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Hyvonen, 2011). Öğrenciler okuldaki vakitlerinin büyük kısmını kapalı ortamlar dışında düzenlenen eğlendirici, geliştirici, öğretici, PDE'ler ile geçirmektedirler (Wilk, 2017). Oluşturulan ortamlarda düzenlenen etkinliklerle okul atmosferi iyileştirilmekte, çocukların yaşamlarının sonraki dönemlerinde kullanmak üzere birtakım beceriler, deneyimler edinmelerine katkıda bulunulmaktadır (Isopahkala-Bouret vd., 2023).

Ülkede program dışı etkinlikler, 1940'lı yıllardan itibaren kulüp faaliyetleri şeklinde organize edilmeye başlanmıştır (Pulkkinen & Berden, 2017). 1950'li yıllarda doğa gezilerine ağırlık verilmiştir (Jeronen vd., 2009). 1950—1970 yılları arasında ise öğrenci derneklerince organize edilen eğlenceli kulüp faaliyetleri vasıtasıyla öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak, aralarında birlik oluşturmak, ortak değerler meydana getirmek ve onları denetim altında tutmak gibi amaçlarla etkinlikler organize edilmiştir (Jouhki, 2017).

1980'li yıllarda ise kulüp faaliyetleri ve çalışan velilerin çocuklarına bakım hizmetleri (sabah ve öğleden sonra etkinlikleri) kapsamında birtakım etkinlikler desteklenmiş fakat 1990'lı yıllarda ülkenin yaşadığı ekonomik krizden dolayı PDE kapsamında düzenlenen faaliyetlere ayrılan ödeneğin kesilmesiyle etkinliklerin düzenlenmesi oldukça zorlaşmıştır. Ortaya çıkan bu olumsuz durum, çalışan ebeveynlerin çocuklarının yetişkin denetiminden yoksun kalmasına neden olmuştur (Metsäpelto vd., 2010). Oluşan kamuoyu baskısıyla 2004 yılında PDE ile ilgili etkinliklerin okul mevzuatına dâhil edilmesi ve etkinliklere ayrılan bütçenin artırılmasıyla (2008-2014) temel eğitimde okuyan öğrencilerin yüzde 60'ının etkinliklere katılımı sağlanmıştır (Pulkkinen, 2012). 2015 yılında sabah ve öğleden sonra etkinlikleri ulusal müfredata eklenmiştir (Pulkkinen & Berden, 2017) Ancak bu dönemlerde konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarında yer

alan bu etkinliklerin okul ikliminin ve okuldaki sosyal faaliyetlerin öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılamadığına dair eleştirilerden dolayı Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu, bu durumu minimize etmek için PDE'lere daha fazla bütçe ayırmış, yeni çalışmalar başlatmıştır (Jouhki, 2017).

Bu amaçla Finlandiya Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığınca, 2016 yılında müfredatta yapılan değişikliklerle öğrenme ortamlarının sınıf dışında, açık hava etkinlikleri aracılığıyla yapılması sağlanmış (Korpela, 2017) ve ülke genelinde yapılan anket sonuçlarına göre öğrenci talepleri doğrultusunda öğrencilerin temel düzeyde sanat eğitimine erişimini kolaylaştırmak için "Sanat ve Kültüre Erişim" (Access to Art and Culture) adlı proje kapsamında birçok yeni proje finanse edilmeye başlanmıştır. Projeler sayesinde okul ortamı iyileştirilmiş, sanatsal faaliyetlerle toplumun dönüşümüne, gelişimine katkıda bulunulmuştur (Pulkkinen & Berden, 2017).

Sabah ve öğleden sonra etkinlikleri, okullar ve belediyeler tarafından 1. ve 2. sınıflara ve destek eğitimine ihtiyaç duyan diğer sınıflarda okuyan öğrencilere okul içinde veya dışında birtakım beceriler kazandırmak, ahlaki gelişimlerini desteklemek, eğlenceli bir okul atmosferi yaratmak ve çalışan ebeveynlerin çocuklarına bakım hizmeti sağlamak amacıyla sabah saat yediden akşam saat beşe kadar, yılda ortalama 560 ile 760 saat arasında birtakım etkinlikler organize edilmektedir (Ministry of Education and Culture, 2024a). Ayrıca, 2-6 yaş aralığındaki çocuklar için oyun ağırlıklı kulüp faaliyetleri, 3-9. sınıflarda okuyan öğrenciler içinse çok fazla seçeneğin olduğu spor ve sanat etkinlikleri de sunulmaktadır (City of Helsinki, 2024).

1990'lı yıllarda ortaya çıkan finansal problemlerden dolayı PDE'lere ayrılan bütçenin kesilmesi etkinliklerin yapılamamasına ve tam gün çalışan velilerin çocuklarının kısa okul günlerinden dolayı gözetimsiz kalmasına neden olmuştur (Ministry of Education and Culture, 2014). Ortaya çıkan bu soruna çözüm arayışı sonucunda Bütünleşik Okul Günü Projesi (Integrated School Day) hayata geçirilmiştir. Projeyle; PDE faaliyetlerinin resmi programla birleştirilmesi, okul alanlarının bu faaliyetlerin kullanımına açılması, etkinliklerin farklı gruplar (sanat ve kültür aktörleri, el sanatları dernekleri, spor ve gençlik örgütleri vb.) tarafından organize edilmesi hedeflenmiştir (Pulkkinen, 2012). Çalışan ebeveynlerin çocuklarının tüm gün okul gözetiminde kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bu projeyle okulların çalışma saatleri yeniden düzenlenmiştir

(Ministry of Education and Culture, 2014). Okul müdahale programı olarak da adlandırılan proje, kısa zamanda tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır (Metsäpelto vd., 2010). Projeyle öğrencilerin bir yetişkin gözetiminde eğlenceli etkinlikler ile kendilerini geliştirmeleri sağlanmış, çalışan velilerin çocuklarına bakım hizmeti sunulmuştur.

**Finlandiya Hareketli Program Okulları (Finnish Schools on the Move Programme)**

Projenin temel hedefi; okul temelli fiziksel etkinliklerin artırılarak okul ortamını daha eğlenceli kılma, hareketsizliği azaltarak oyun odaklı öğrenmeler gerçekleştirme, sağlıklı bir neslin yetişmesine katkıda bulunmaktır (Blom et al., 2018). 2010-2012 yılları arasında uygulanan pilot projeyle öğrencilerin okulda bulundukları süre içerisinde en az 60 dakika hareket hâlinde olmalarını sağlamak (Haapala, 2017) amacıyla yapılan düzenli sağlık kontrolleriyle çocukların bilinçlendirilerek okul içinde ve dışında hareketsiz geçirdikleri sürenin azaltılması hedeflenmiştir (Vainikainen & Koivisto, 2018). 2016-2018 yılları arasında 21 milyon avro bütçenin ayrıldığı projenin öğrencilerin fiziksel etkinlik sürelerinin artmasına katkı sağladığı, öğrenci memnuniyetini ve akademik başarısını artırdığı, okul atmosferini iyileştirdiği, sağlıklı yetişen bir neslin gelişimine katkı sağladığı sonucuna varıldığından proje, ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır (Aira & Kämppi, 2017).

Finlandiya'da aktif yaşam tarzının oluşturulması için okuldaki molalarda ve mümkünse ders sırasında da çocukların hareket hâlinde olması önemsenmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların hem ilkokul hem de ortaokul öğrencileri üzerinde akran ilişkileri, okula bağlılık ve okul iklimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varıldığından teneffüs sırasında veya diğer mollalarda dans etme, atlama gibi fiziksel etkinliklerin yapılması teşvik edilmektedir (Haapala vd., 2014). Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler okul, belediye ve farklı sektörlerle yapılan iş birliği neticesinde gerçekleştirilmiş, proje giderleri ise Eğitim ve Kültür Bakanlığınca karşılanmıştır (Blom vd., 2018).

Finlandiya Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından 2016 yılından itibaren Sanat ve Kültüre Erişim (Acces to Art and Culture) projesi geliştirilmiştir. Bu proje kapsamında öğrencilerin temel düzeyde sanatsal ve kültürel etkinliklere erişimini artırmak ve kolaylaştırmak için ülke genelinde *Meraklı Sınıf (Curious Class), Mimarlık (Architecture, Pop Up Sipoo)* adı altında birçok proje

geliştirilmiştir (Koskimies vd., 2019). Bu sanatsal faaliyetlere tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için 40 milyon avroluk bir bütçe tahsis edilmiş, yapılacak etkinliklerin okullarda kültür faaliyetleri organize eden profesyonel kişiler tarafından organize edilmesi kararlaştırılmıştır (Adams vd., 2004). Okullarda ders dışı vakitlerde düzenlenen sanatsal faaliyetler; müzik, görsel sanatlar, dans, drama, edebî sanat, el sanatları gibi faaliyetlerin yürütüldüğü eğitim merkezlerinin okullarla geliştirdikleri iş birliği neticesinde öğrencilerin sanata erişimi kolaylaştırılmıştır (Korpela, 2017). Oluşturulan projeler vasıtasıyla öğrencilerin iletişim ve el becerilerinin geliştirilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünme yetilerinin artırılması hedeflenmiştir (Juntunen & Partti, 2020). Projeyle öğrencilerin sanatsal faaliyetlere erişimi kolaylaştırılmış, birtakım hobiler edinmelerine katkıda bulunulmuş, PDE ve kulüp etkinlikleri kaynaştırılarak farklı bir öğrenme örneği ortaya çıkarılmıştır (Koskimies vd., 2019).

**Geziler ve Kamplar**

Finlandiya'da eğitim programlarındaki hedefler doğrultusunda gerek ülke içindeki gerekse komşu ülkelerdeki yakın okullarda sık sık birtakım dış ortam etkinlikleri organize edilmektedir (Ratinen vd., 2023). Etkinlikler çerçevesinde "Yakın Çevre, Ben ve Çevrenin Korunması, Finlandiya ve Kuzey Ülkeleri" gibi farklı temalar altında tüm kademelerde geziler düzenlenmektedir. Üst sınıflarda okuyan (13-18 yaş aralığındaki) öğrenciler için yurt içine ve dışına geziler organize edilirken, alt sınıflarda okuyan (11-12 yaş aralığındaki) öğrenciler için ise kamp okulları mevcuttur (Jeronen vd., 2009). Ağaç işlemeciliği kültürünün etkisiyle okullarda oluşturulan marangoz atölyeleri vasıtasıyla (Ekinci & Öter, 2010), çocukların kamp veya gezi esnasında ihtiyaç duyulabilecekleri malzemeler el işi derslerinde öğrenciler tarafından yapılarak öğrencilerin el becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunulmaktadır (Jeronen vd., 2009).

# Yöntem

## Çalışmanın Modeli

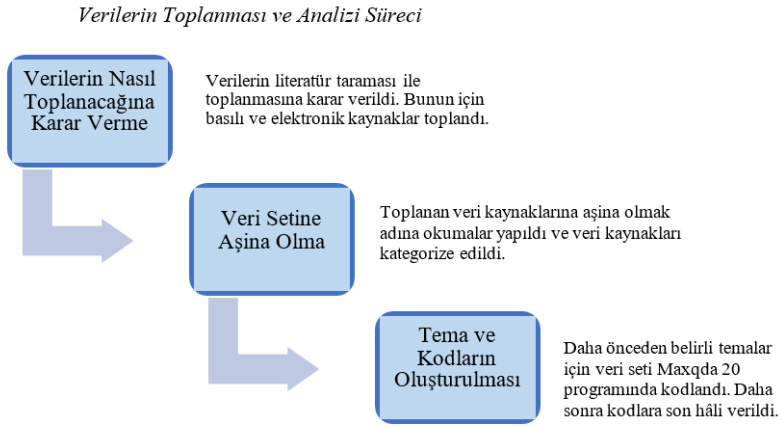
Çalışmada öznel gerçekliğe odaklanan nitel araştırma (Gül, 2023) yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan konu hakkında literatürde mevcut yazılı kaynakların (tez, kitap, makale vb.) taranması vasıtasıyla veri elde etme yöntemidir (Balcı, 2016). Çalışmada kullanılan bir diğer yöntem ise eğitim sistemleri ve uygulamaların karşılaştırılmasında sıkça başvurulan yatay yaklaşım yöntemidir. Bu yöntemde özelliklerin veya parçaların iki veya daha fazla araştırma durumu açısından yatay olarak karşılaştırması yapılmaktadır (Keeves, 2001). İki durum arasında yeterli derecede olasılık ile bir fark bulunması durumunda farkın nedenleri veya kökeni aranmaktadır (Collier, 1992). Bu araştırmada, Türkiye'de ve Finlandiya'da uygulanmakta olan PDE uygulamaları karşılaştırılmıştır. Benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarma ve eğer farklılık bulunuyorsa bu farklılığın nedenleri ve kökenleri üzerine çıkarımlar yapmak amaçlanmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Program dışı etkinlik uygulamalarıyla ilgili bilgilere iki ülkenin Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı internet sitelerinden (MEB, 2024; Ministry of Education and Culture, 2024a; Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2019) ulaşılmış, ayrıca konuyla bağlantılı olarak geniş bir şekilde literatür taranarak yayınlara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 20 programından yararlanılmıştır. Veriler tematik analiz tekniğine göre analiz edilerek ve temalara ayrılarak kodlanmıştır. Tema ve kod oluşturma süreci tematik analiz tekniğine uygun şekilde yürütülmüştür. Tematik analiz; veriler içerisindeki anlam kalıplarını sistematik olarak ortaya çıkarmak, düzenlemek ve kodlamak için yapılmaktadır (Braun & Clarke, 2012). Verilerin toplama ve analiz süreci verilerin nasıl toplanacağına karar verme, veri setine aşina olma ve kodların oluşturulması olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu süreç Şekil 1'de sunulmuştur.

**Şekil 1**

*Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci*


Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci
Verilerin Nasıl Toplanacağına Karar Verme
Verilerin literatür taraması ile toplanmasına karar verildi. Bunun için basılı ve elektronik kaynaklar toplandı.
Veri Setine Aşina Olma
Toplanan veri kaynaklarına aşina olmak adına okumalar yapıldı ve veri kaynakları kategorize edildi.
Tema ve Kodların Oluşturulması
Daha önceden belirli temalar için veri seti Maxqda 20 programında kodlandı. Daha sonra kodlara son hâli verildi.

## Geçerlik ve Güvenirlik

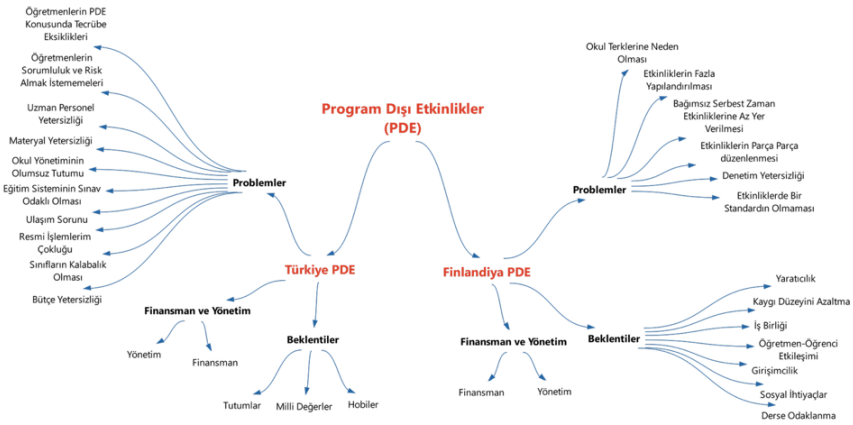
Bu çalışmanın geçerlik ve güvenirliği için nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan araştırmacı üçgenlemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik verilerin kodlanması ve analiz etmesi sürecine birden fazla uzmanın katılımı ile gerçekleştirilmektedir (Hemmings vd., 2013). Ayrıca birden fazla araştırmanın veri analiz sürecine katılması tek uzmana bağlılığı da azaltmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2011). Bu teknik kapsamında çalışmanın verileri öncelikle her iki yazar tarafından ayrı şekilde kodlanmış ve daha sonra başka bir araştırmacıdan da verileri kodlaması istenmiştir. Üç araştırmacının yaptığı kodlar karşılaştırılmış ve uygunluğu kontrol edilmiştir.

## Bulgular

Bulguların yazımında literatüre dayalı olarak yapılan PDE'ye ilişkin uygulamaların araştırılması sonucunda hem Türkiye hem de Finlandiya'daki PDE'ler Beklentiler, Finansman ve Yönetim, Problemler (karşılaşılan sorunlar) olarak 3 ana temaya ayrılmıştır. Tema ve kodlara ilişkin bilgiler Şekil 2'de sunulmuştur.

**Şekil 2**

*PDE'lere Ait Hiyerarşik Kod Haritası*

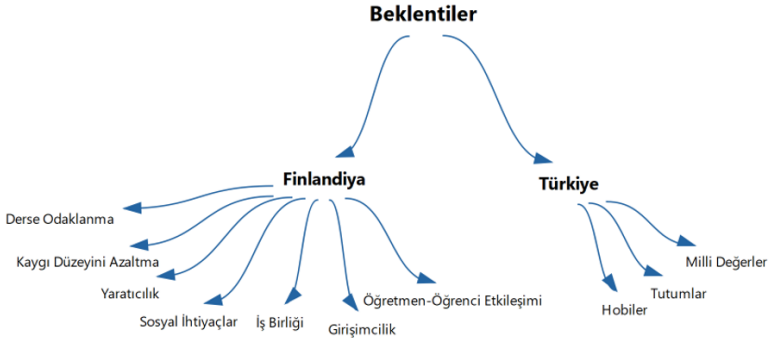



## Finlandiya ve Türk Eğitim Sisteminde PDE Etkinliklerinden Beklentilere İlişkin Bulgular

Türkiye ve Finlandiya'daki PDE'lerden beklentiler literatür taraması sonrası elde edilen bulgular ışığında kodlanmıştır. Türkiye'de PDE'lerden beklentiler teması altında millî değerler, tutumlar ve hobiler yer alırken Finlandiya'daki PDE'lerden beklentiler teması altında derse odaklanma, öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltma, yaratıcılık, sosyal ihtiyaçlar, iş birliği, girişimcilik ve öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi kodlar oluşturulmuştur. Tema ve kodlara ait görsel bilgiler Şekil 3'te sunulmuştur.

**Şekil 3**

*PDE'lerden Beklentilere Ait Hiyerarşik Kod Haritası*




Türkiye'de sosyal etkinlikler, 1739 sayılı Kanun'da yer alan Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları doğrultusunda, öğrenci talepleri ve ilgi alanları göz önüne alınarak öğrencilerin birtakım beceriler, hobiler, tutumlar edinmelerini ve topluma ait değerleri benimsemelerini sağlamak amacıyla düzenlenmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2019). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de (Öğretim Programları Ortak Metni) etkinliklerle öğrencileri gelecekte başarılı kılacak birtakım beceriler edindirmenin önemi açıklanırken onları yaşam boyu öğrenmeye, toplumsal sorunlara ilgi duyup çözüm üretmeye çalışan, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmeye vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024).

Finlandiya eğitim sisteminde de PDE'ler, öğrencilerin yaratıcılık, girişimcilik, iş birliği gibi birtakım beceriler, hobiler edinmelerini sağlamak, öğrencilerin güvenli ve rahat ortamlarda sosyal ihtiyaçlarını karşılamak, kaygı düzeylerini düşürmek, derse odaklanma oranlarını artırmak gibi özünde öğrenci gelişimine katkıda bulunmak amacıyla farklı beklentilerle organize edilmektedir (Jouhki, 2017). Ülkede PDE'lerin düzenlenmesini zorunlu kılan bazı durumlar da bulunmaktadır. Ülkedeki kısa okul günlerinden (haftalık yaklaşık olarak 20 saat) oluşan eğitim sisteminin yapısı (Metsäpelto vd., 2010), kadın erkek istihdamının yüksekliği (Statista, 2024) ve ebeveynlerin uzun çalışma süreleri, kısa okul günlerinden dolayı çocukların gözetimsiz kalmalarına neden olmuştur. Bu nedenle etkinlikler (sabah ve öğleden sonra etkinlikleri ve bütünleşik okul günü projesi vb.), çalışan ebeveynlerin çocuklarına bakım hizmeti sağlamak amacıyla

da düzenlenmektedir (Ministry of Education and Culture, 2024b). Ayrıca kısa okul günlerinden dolayı sınıfta geçirilen zamanın az olması, eğitmen-öğrenci iletişim ve etkileşiminin istenilen düzeyde olmamasına neden olduğundan, öğretmenin öğrencisi hakkında yeterince bilgi sahibi olmasını ve onu tam anlamıyla tanımasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple etkinlikler, aynı zamanda öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmak amacıyla da düzenlenmektedir (Lehto, 2014).

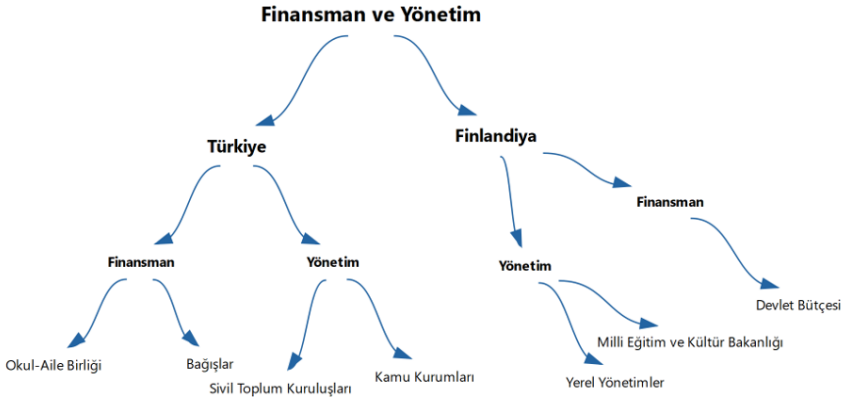
Etkinliklerin önemsenmesinin bir diğer nedeni de okullarda öğrencilerin fiziksel etkinlik oranlarının her geçen gün azalmasıdır (Vainikainen & Koivisto, 2018). 2020 verilerine göre OECD ülkeleri arasındaki obez ülkeler sıralamasında 60. sırada (Euro News, 2022) yer alan Finlandiya'da yapılan araştırma sonuçlarına göre okuldaki öğrencilerin 60 dakika içinde hareketsiz kaldıkları süre, ilkokulda yaklaşık olarak 40, ortaokulda ise 46 dakikadır. Çocukların fiziksel etkinlik oranının düşük olması ve hareketsiz geçirilen sürenin uzunluğu, yetkilileri birtakım önlemler almaya sevk etmiştir (Blom vd., 2018). Gelecekte toplum sağlığı açısından büyük tehlike arz edebilecek bu durumun önüne geçmek ve öğrencilerin fiziksel hareket sürelerini artırmak için birçok proje geliştirilip uygulanmaya başlanmıştır (Vainikainen & Koivisto, 2018). Bunların dışında ülkenin PISA adı verilen uluslararası sınavlardaki başarının arkasındaki en önemli faktörlerden birinin de PDE sayesinde öğrencilerin geçirdikleri *mutlu, huzurlu, iyi bir çocukluk dönemi* olduğu yönündeki birtakım görüşler nedeniyle ve okul terklerini önleme amacıyla da etkinliklere önem verilmektedir (Pulkkinen & Berden, 2017). Öğrencilerin iyi bir çocukluk dönemi geçirmelerinin de program dışı etkinlikler vasıtasıyla oluştuğu düşüncesinden dolayı etkinliklerin organize edilmesine önem verilmektedir.

## Finlandiya ve Türk Eğitim Sisteminde PDE'lerin Finansmanı ve Yönetimine İlişkin Bulgular

Yapılan literatür araştırması sonrası Türkiye ve Finlandiya'daki PDE'lerin yönetim ve finansmanına ait kodlar oluşturulmuştur. Türkiye için sırasıyla bu kodlar finansman konusunda okul-aile birliği ve bağışlar; yönetim konusunda ise sivil toplum kuruluşları ile kamu kurumları şeklinde adlandırılmıştır. Finlandiya için sırasıyla finansman konusunda devlet bütçesi ve yönetim konusunda ise Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile yerel yönetimler şeklinde adlandırılmıştır. Kodlara ilişkin bilgiler Şekil 4'te sunulmuştur.

**Şekil 4**

*PDE'lerin Finansman ve Yönetimine Ait Hiyerarşik Kod Haritası*




Türkiye'deki PDE, MEB'in belirlediği çerçeve program çerçevesinde ve öğretmenlerin liderliğinde, kamu ve sivil toplum kurumlarının destekleriyle organize edilen etkinliklerin giderleri; okul-aile birliği, bağış yapmak isteyen kişiler ve kurumlarca karşılanmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2019).

Finlandiya'da ise PDE giderleri, Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığının belirlediği çerçeve program ve öğrenci talepleri doğrultusunda yerel yönetimlerle yapılan iş birliğiyle düzenlenmekte, etkinlik giderleri ise devlet bütçesinden karşılanmaktadır (Metsäpelto et al., 2010). Etkinlikler büyük oranda ücretsiz olarak sunulmasına rağmen farklı sektördeki uzmanlarca düzenlenen bazı faaliyetlerden az miktarda ücretler talep edilebilmektedir. Ücretleri ödeyemeyecek durumda olan velilerin çocuklarına bu etkinliklerden ücretsiz olarak faydalanma imkânları sunularak tüm öğrencilerin etkinliklere eşit oranda erişimi sağlanmıştır (City of Helsinki, 2024).

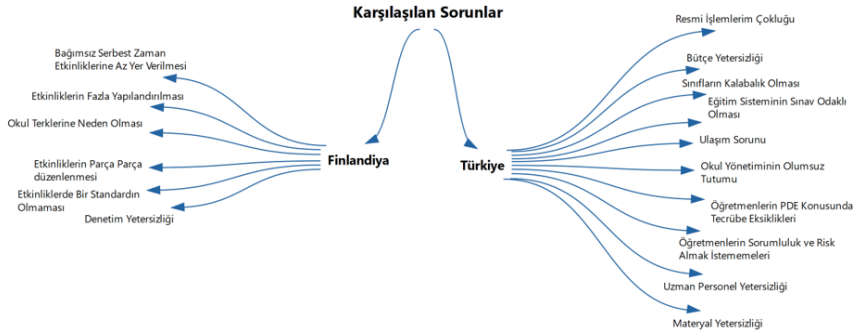
Etkinlikler 1940-2000 yılları arasında tamamen öğretmenlerce organize edilirken 2000'li yılların başlarından itibaren etkinliklerin hem öğretmenler hem de farklı sektörden gelen uzmanlar tarafından genel olarak okullara ait alanlarda ve yöneticilerin gözetiminde organize edilmesinin önü açılmıştır (Pulkkinen & Berden, 2017). Etkinliklerin organize edilmesinde belediyelerin okullara verdiği destek, etkinliklerin etkili ve verimli bir şekilde düzenlenmesine katkı sağlamaktadır (Haapala vd., 2014).

## Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sisteminde PDE Etkinliklerinin Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular

Türkiye ve Finlandiya'daki PDE sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yapılan literatür incelemesi sonucunda her iki ülke için sorunlar belirlenmiş ve kodlanmıştır. Bu kodlara ait bilgiler Şekil 5'te sunulmuştur.

**Şekil 5**

*PDE Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Ait Hiyerarşik Kod Haritası*




Türkiye'de yapılan PDE'lerde birçok problemle karşılaşılmaktadır. Eğitim paydaşlarının program dışı etkinliklerin önemi konusunda yeterli bilince sahip olmamaları ve bu tarz etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceğine olan kaygıları, etkinliklerin organize edilmesini zorlaştıran bazı faktörlerdir (Kocayiğit & Ekinci, 2020). Ayrıca müfredatın yoğunluğu, okulların fiziki yapı ve teknik donanımlarının bu tarz etkinlikleri organize edebilecek düzeyde olmaması, alanla ilgili bilimsel çalışmaların yetersizliği, etkinliklerin gelişigüzel yapılması, bir sistem dâhilinde bilinçli bir şekilde yapılmaması da (Ekici vd., 2009; Köse, 2013), diğer önemli faktörler olarak kabul edilebilir.

Okulların program dışı etkinlikleri düzenleyebilecek bütçeye sahip olmamaları, konuyla ilgili olarak yeterince desteklenmemeleri, resmî işlemlerin çokluğu, eğitim sisteminin sınav odaklı olması da etkinliklerin yapılmasını güçleştirmektedir (Ergün & Aslan, 2023; Karakuş & Aktın, 2023; Uysal & Elgün, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeterince desteklenmeyen okullar, program dışı etkinlikleri finanse edebilmek için ortaöğretim kurumlarının

çoğunda maddi kaynağın sağlanması konusunda farklı kurumlardan ve sivil toplum kuruluşlarından destek alırken ilkokul ve ortaokullarda ise genellikle okul-aile birliği ve öğrenci velilerinin katkılarıyla etkinlikler organize edilmektedir (Alkan, 2023). Okul dışı öğrenme etkinliklerinin finansal kaynağının sağlanması konusunda belirli bir standardın olmaması da etkinliklerin yapılmasında önemli bir engel teşkil etmektedir.

Ayrıca Sözer'in (2015) öğretmen görüşlerine başvurarak yaptığı çalışma sonucunda; sınıfların kalabalık olması, ulaşım sorunu, okul yönetiminin program dışı etkinliklere olan olumsuz bakış açısı, öğretmenlerin etkinlikleri organize edebilecek tecrübeye sahip olmamaları ve etkinlikleri organize etme noktasında sorumluluk ve risk almak istememeleri de etkinliklerin yapılmasını zorlaştıran faktörler olarak belirlenmiştir. Okullarda program dışı etkinlikleri organize edebilecek uzman personelin bulunmaması, yoğun müfredattan dolayı zaman yetersizliği ve programlarda kullanılacak materyal eksiklikleri de etkinliklerin sekteye uğramasına neden olmaktadır (Balcıoğlu, 2013). Türk eğitim sisteminde PDE'lerle ilgili yapılan çalışmalar, etkinliklerin organizesinde birçok problemin mevcut olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde Finlandiya eğitim sisteminde etkinliklerin uygulanmalarıyla ilgili ciddi ilerlemeler kaydedilmesine ve etkinliklerin tüm öğrencilerin erişimine açık olacak şekilde organize edilmeye çalışılmasına rağmen uygulamalarda birtakım sıkıntılar mevcuttur. Etkinliklerde bir standardın olmaması, denetimlerin yetersizliği, etkinliklerin parça parça düzenlenmesi, orta öğretim düzeyinde öğrenci ihtiyaçlarının karşılanamamasından dolayı okul terklerinin artmasına neden olması (Pulkkinen & Berden, 2017) ve İskandinav ülkeleriyle karşılaştırıldığında etkinliklerin aşırı bir şekilde yapılandırılması, öğrencilerin yetişkin denetimi olmadan serbest zaman etkinliklerine yeterince yer verilmemesi, uygulamalarda karşılaşılan bazı problemler olarak öne çıkmaktadır (Lehto & Eskelinen, 2020).

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemlerindeki okul dışı etkinliklerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her iki ülkede gerçekleştirilen okul dışı etkinlikler; gelişim süreci, uygulamalar, yönetim ve finansmanı ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Finlandiya'da etkinliklerin öğrencilere büyük oranda ücretsiz sunulması, giderlerin devletçe karşılanması

öğrencilerin etkinliklere erişimini kolaylaştırdığı, buna karşın Türkiye'nin devlet olarak etkinliklerin giderlerini karşılamadığı ve bu durumun etkinliklerin istenilen oranda ve verimlilikte yapılmasını güçleştirdiği gözlenmiştir. Yapılan birçok araştırma (Achar Fujii vd., 2022; Elcock, 2017; Iucu & Platis, 2012) sonucuna göre etkinliklerin düzenlenmesini engelleyen en önemli faktörün kurumların ve öğrencilerin etkinlik giderlerini karşılamada yaşadıkları finansal zorluklar olduğu yönündedir. PDE etkinliklerinin öğrencileri yaşamları boyunca başarılı kılacak birtakım bilgi ve beceri edinmelerinde katkı sağladığı bilinmesine rağmen, düşük gelirli ailelerin çocuklarının etkinliklere erişiminde birtakım sınırlılıklar yaşanmaktadır (Snellman vd., 2015). Çünkü düzenlenen faaliyetlere tüm öğrencilerin eşit oranda katılım olanaklarının sağlanamaması durumunda sosyoekonomik durumu iyi olmayanların bu tarz etkinliklere erişimi oldukça güçleşmekte ve bu da eğitim ortamlarında eşitsizliklerin artmasına neden olmaktadır (European Commission, 2021; Meiter vd., 2018). Ivanov ve Zviagintsev'in (Ivanov & Zviagintsev, 2023), SSCB'nin dağılmasından sonra bağımsızlığına kavuşan 15 ülkede yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre bu ülkelerde PDE etkinliklerine talebin artmasına rağmen erişim olanakları açısından eşitsizliklerin yoğun olduğu bunun da büyük oranda ailelerin sosyoekonomik durumlarından kaynaklandığı sonucuna varmışlardır (Kosaretsky & Ivanov, 2020). Yapılan çalışmalar (Hoff & Mitchell, 2007; McCabe vd., 2020; Snellman vd., 2015; Xu vd., , 2009) benzer problemlerin ABD, Kanada gibi PDE faaliyetlerine önem veren ekonomik anlamda gelişmiş ülkelerde de bulunabildiğini göstermektedir. Özel okulların teşvik edildiği ve 14 bin 352 özel okulun bulunduğu (MEB, 2024) Türkiye'nin de özellikle Finlandiya ile karşılaştırıldığında fırsat eşitliğinde yaşanan problemlerden dolayı öğrencilerin etkinliklere eşit oranda erişim imkânı sağlama konusunda yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Mercik, 2015).

Finlandiya'nın PDE uygulamalarındaki problemleri büyük oranda çözdüğü belirlenmiştir. Bunun önemli göstergeleri arasında Finlandiya'daki PDE'nin resmî programa entegre edilerek ve etkinlik giderleri de devlet bütçesinden karşılanarak ülkenin en uzak noktalarındaki çocuklara kadar bu etkinliklere erişiminin sağlanması gösterilebilir. Finansal problemlerin çözümü etkinliklerin çeşidini, etkililiğini ve yapılma oranını büyük oranda artırmaktadır. Örneğin 1990'larda Finlandiya'da yaşanan ekonomik kiriz sonucunda PDE'ye ayrılan bütçenin kesilmesi etkinliklerin yapılmasını engellerken 2008-2014 yıllarında etkinliklere yüksek oranda bütçenin ayrılmasıyla ülke genelindeki

öğrencilerin büyük oranda (60/100) etkinliklere katılım sağladığı, kulüp sayısının ise 2014-2015 yılları arasında yaklaşık on dört kat arttığı belirlenmiştir (Pulkkinen & Berden, 2017). Bütünleşik okul programına katılan okulların oranı 90/100'e ulaşmıştır. Finlandiya'da gelinen durumda öğrencilerin büyük çoğunluğunun sanat, kültür ve spor alanlarındaki yoğun katılımları, bu ülkenin PDE giderlerinin Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından finanse edilmesine bağlanabilir (Ministry of Education and Culture, 2014). Çünkü PDE'ye katılım konusunda oluşan olumsuz durumların minimize edilebilmesi PDE etkinliklerine eşit erişim olanakları yaratma, devlet ve okullar düzeyinde geliştirilecek kapsamlı politikalarla mümkün olabilmektedir (McCabe vd., 2020; Xu vd., 2009). Bu kapsamda etkinliklerin herkesin erişimine açılabilmesi, etkili ve verimli bir şekilde organize edilebilmesi için Finlandiya'da olduğu gibi Türkiye'de de etkinlik giderlerinin resmî kurumlarca finanse edilmesinin, etkinliklerin düzenlenmesini büyük ölçüde zorlaştıran en önemli bariyerin bertaraf edilebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir (Youth Law center, 2019).

Finlandiya toplumunda obez insan sayısının artmaya başlaması da yetkilileri okullar vasıtasıyla fiziksel etkinlik oranlarını artırmaya yönelik projeler geliştirmeye teşvik etmiştir. Finlandiya Hareket Hâlindeki Okullar Programı (Finnish Schools on the Move Programme) bu önemli projelerden biridir. 2020 verilerine göre OECD ülkeleri arasındaki obez ülkeler sıralamasında 57. sırada olan Türkiye'nin (Euro News, 2022) de benzer projeler geliştirmesi, toplum sağlığını koruma açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu anlamda iki ülke eğitim sisteminde yer alan bu etkinliklerden beklentilerin bazı noktalarda farklılaştığı söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan diğer bir önemli bulgu da etkinliklerin organizasyonlarının farklılığı yönündedir. Finlandiya okullarında etkinliklerin düzenlenmesinde öğretmenlerin dışında, alanında uzman kişilerden de yararlanılırken Türkiye'de etkinlikler öğretmenler aracılığıyla yürütülmektedir. Ayrıca Finlandiya'da etkinliklerde görev alan öğretmenler bunun karşılığında bir ücret alırken Türkiye'de etkinliklerde görev alan öğretmenlerin 2022 yılına kadar herhangi bir ücret almaması etkinlikleri organize etme isteklerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bazı araştırmacılar (Furda & Shuleski, 2019; Gül, 2024; Nyaisa, 2024) ekonomik açıdan yaşanan sorunların PDE'lerin işleyişine de olumsuz etki edeceğini savunmaktadırlar. Her iki ülkede de farklı kuruluşların desteklerini alarak etkinlikleri organize etme imkânları bulunmaktadır. Finlandiya'da bu tür

etkinlikler, özellikle belediyelerin okullarla geliştirdikleri iş birlikleriyle organize edilebilirken Türkiye'de belediyelerle Finlandiya'da olduğu kadar yoğun bir iş birliği söz konusu değildir.

Finlandiya eğitim sisteminde etkinlikler başarılı bir şekilde organize edilirken Türk eğitim sisteminde ise etkinliklerin düzenlenmesinde birçok sorunun mevcut olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Ülkede program dışı etkinliklerin önemi konusunda eğitim paydaşlarında yeterli bilincin gelişmemiş olması, sınav temelli eğitim anlayışı, yoğun müfredat, etkinlikler için uygun ortamın ve malzemelerin olmaması, izinle ilgili bürokratik işlemlerin zorluğu, öğrenci sayılarının yüksekliği, araç bulmadaki sıkıntılar ve en önemlisi devletin finansal olarak etkinlikleri desteklememesi etkinliklerin yapılmasının önündeki engeller olarak görülmektedir ( Alkan, 2023; Balcıoğlu, 2013; Ekici vd., 2009; Ergün & Aslan, 2023; Karakuş & Aktın, 2023; Kocayiğit & Ekinci, 2020; Köse, 2023; Sözer, 2015; Uysal & Elgün, 2020). Finlandiya eğitim sisteminde de etkinliklerin düzenlenmesinde birtakım problemler mevcuttur. Denetimin yeterli düzeyde yapılamaması, etkinliklerde bir standardın olmaması ve komşu ülkelerle kıyaslandığında serbest oyun etkinliklerine yeterince yer verilmemesi gibi bazı problemlerle karşılaşılmaktadır.

**Sınırlılıklar ve Gelecekteki Yönlendirmeler**

Bu araştırmada Finlandiya eğitim sisteminde alanında uzman kişilerin etkinlikleri organize ettikleri görülmüştür. Türk eğitim sisteminde de bu tür uzmanlardan yararlanılabilir. Usta öğreticiler veya alanında uzman kişiler bu alanda görevlendirilebilir.

Finlandiya'da çalışan ebeveynlerin çocuklarına destek amacıyla bütünleşik okul günü projesi veya sabah ve öğleden sonra etkinlikleri sağlanarak gözetim desteği verildiği görülmüştür. Türkiye'de de okul günleri yapısı yeniden yapılandırılarak çalışan ebeveynlerin çocuklarına bakım desteği sağlanabilir.

Finlandiya'da toplum sağlığı açısından tehlikeli olabilecek obezite ile mücadele için Hareketli Okul Programları projesi geliştirilmiştir. Türkiye'nin dünya obez sıralamasında 57. sırada olması gelecekte toplum sağlığı açısından tehlike oluşturabilecek bu durumu önlemek amacıyla spor kültürünü edindirme ve okullar aracılığıyla öğrencilerde hareket süresini artırmak için okul iklimini iyileştirmede çocukların daha mutlu oldukları, gergin olmadıkları, oynarken eğlendikleri projelere daha fazla yatırım yapılabilir.

Bu çalışmada, Finlandiya eğitiminde yer alan PDE'ler ile Türkiye'deki PDE'ler karşılaştırılmıştır. Gelecekteki araştırmalar PISA'da başarı gösteren Singapur gibi farklı ülkelerdeki PDE'leri de dâhil ederek karşılaştırmalı analizler yapabilir.

## Extended Summary

### Introduction

Education is considered an effective tool that can be used in transforming, developing and preparing societies for the future (Dinçer, 2009). It is possible to provide students with a number of skills (social, linguistic, mental, etc.) that will enable them to solve problems they may encounter throughout their lives through education (Glasser, 2016). One of the important issues that should be considered in terms of providing students with these vital skills is that each student has their own unique world, their perspectives are different in many ways and they are not similar to each other (Desinguraj & Ebenezer, 2021; Gheyssens et al., 2023; Stavrou & Koutselini, 2016). Taking student differences into account in order for education and training activities to be carried out effectively and the targeted achievements to be achieved affects the success of education policies and programs (Slavin, 2017). Formal education programs can sometimes be insufficient in achieving all the goals specified within the program and ensuring the holistic development of students (Khan & Iqbal M., 2014). According to Çöğmen (Çöğmen, 2020), extracurricular activities (ECA), which are complementary to the official program, play an important role in transforming the theoretical knowledge imparted to students into skills and behaviors as a complement when the official program is insufficient.

The studies on ECA are based on Bronfenbrenner's (Bronfenbrenner, 1979) bioecological systems theory. The theory; It consists of 5 different layers: microsystem (the closest relationship network that an individual comes into contact with, consisting of family, school and friends), mesosystem (the relationship network that covers the interaction between two or more relationship networks such as family-friends, etc.), exosystem (services that may indirectly affect students), macrosystem (traditions, laws, economic conditions, etc.) and chronosystem (time dimension).

One of the ways to be followed in developing education systems, creating future education policies and solving encountered problems is to benefit from

the experiences of different countries. For this purpose, this study aims to create different perspectives on the practices in Turkey by examining the PDE practices in the Finnish education system. Many comparative studies have been conducted in the literature on the education systems of Finland and Turkey (Aytaç & Er, 2018; Ceylan, 2017; Çınar & Dogan, 2019; Mercik, 2015; Özel, 2018; Yalçın & Hanoğlu, 2020; Yıldız-durak & Seferoğlu, 2016; Yonca, 2018). However, there is no comparative study on the PDE practices of the two countries. In this respect, it is thought that the study will contribute to the relevant literature. In this study, Finland was chosen because of its success in international student assessment exams called PISA since the 2000s and having one of the best education systems in the world (Stoner et al., 2014). The study provided information on the extracurricular activity practices of both countries on a theoretical and practical basis. The main purpose of the study is to examine the ECA systems of Turkey and Finland and to reveal the similarities and differences in practices. In this context, the phases of ECA studies conducted in both countries from past to present, current practices, financing and management of activities, and problems encountered in practices were discussed and analyzed under relevant headings.

## Methodology

In the study, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Document analysis is a method of obtaining data by scanning existing written sources (thesis, book, article, etc.) in the literature about the subject under investigation (Balcı, 2016). Another method used in the study is the comparison method, which is frequently used in comparing education systems and practices. In this method, a comparison is made in terms of two or more research cases of features or parts (Keeves, 2001). If a difference is found between two cases with a sufficient degree of probability, then the reasons or origins of the difference are sought (Collier, 1992). In this study, ECA's implemented in Turkey and Finland were compared. It was aimed to reveal their similar and different aspects and to make inferences on the reasons and origins of this difference if there is a difference.

## Findings

This study aims to compare the out-of-school activities in the Turkish and Finnish education systems. For this purpose, out-of-school activities carried out in both countries were compared in terms of development process, applications, management and financing, and problems encountered in this process.

## Discussion, Conclusions, and Recommendations

According to the findings obtained from the research, it has been observed that in Finland, activities are largely free of charge for students and the expenses are covered by the state, which makes it easier for students to access activities, whereas in Turkey, the state does not cover the expenses of the activities and this situation makes it difficult for the activities to be held at the desired rate and efficiency. According to the results of many studies (Achar Fujii et al., 2022; Elcock, 2017; Iucu & Platis, 2012), the most important factor preventing the organization of events is the financial difficulties experienced by institutions and students in meeting the expenses of the activities.

It has been determined that Finland has largely solved the problems in ECA applications. Important indicators of this include the integration of ECA in Finland into the official program and the provision of access to these activities to children in the most remote parts of the country by covering the activity expenses from the state budget. Solving financial problems greatly increases the variety, effectiveness and rate of activities. For example, as a result of the economic crisis experienced in Finland in the 1990s, the budget allocated to ECA was cut, preventing activities from being held, while it was determined that with the allocation of a high budget to activities in 2008-2014, students across the country participated in activities to a large extent (60/100), and the number of clubs increased approximately fourteen-fold between 2014-2015 (Pulkkinen & Berden, 2017).

---

**Yazar Katkıları:** Birinci yazarın; giriş, teorik arka plan, yönteme katkı oranı %60. İkinci Yazarın; bulgular, tartışma ve önerilere katkı oranı %40'tır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

**Etik Beyanı:** Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Araştırmada herhangi bir canlıya ait veri kullanılmadığından etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

**Telif Hakları:** Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlar tarafından gönderilecektir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

## Kaynakça

Acar, Z., & Gündüz, N. (2017). Participation motivation for extracurricular activities: Study on primary school students. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(5), 901–910. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050533

Achar Fujii, R. N., Kobayasi, R., Claassen Enns, S., & Zen Tempski, P. (2022). Medical students' participation in extracurricular activities: Motivations, contributions, and barriers. A qualitative study. *Advances in Medical Education and Practice*, *Volume 13*, 1133–1141.https://doi.org/10.2147/AMEP.S359047

Adams, T., Ahonen, P., & Fisher, R. (2004). *An international evaluation of the Finnish system of arts councils*. Opetus-Ja Kulttuuriministeriö.

Aira, A., & Kämppi, K. (2017). *Towards more active and pleasant school days*. Lıikkuva Koulu. https://schoolsonthemove.fi/wp-content/uploads/2020/01/LK_va%CC%88liraportti_111017_en.pdf

Aktaş A. (2021). Urie Bronfenbrenner ve ekolojik sistemler kuramı. *Uluslararası Maarif Dergisi*, *2*(5), 68–71.

Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.

Alkan, D. (2023). *Okul dışı öğrenme ortamlarının etkili kullanılmasında okul yöneticilerinin rolü* [Unpublished master thesis]. Trakya Üniversitesi.

Asma, M., Gürsel, N., & Çamlıyer, H. (2019). Öğrencilerin zorbalık davranışı eğilimlerinin spora katılım açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *14*(1), 23–40. https://doi.org/10.33459/cbubesbd.474659

Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'in Türkiye seyahati. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 193–207.

Aytaç, A., & Er, K. O. (2018). Türkiye'de ve Finlandiya'da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 10–19.

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.

Balcıoğlu, İ. (2013). *Otra öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal etkinlik algıları* [Unpublished master thesis]. Gaziantep Üniversitesi.

Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, *5*(6), 693–704.

Blom, A., Tammelin, T., Laine, K., & Tolonen, H. (2018). Bright spots, physical activity investments that work: The Finnish Schools on the Move programme. *British Journal of Sports Medicine*, *52*(13), 820–822. https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-097711

Blomfield, C., & Barber, B. (2010). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: ıs the relationship mediated by peer attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *10*, 114–128. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895560.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 57–71). American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *andbook of child psychology: Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons.

Burgaç, M. (2003). Köy enstitülerinde eğitim-öğretim. *Atatürkçü Bakış*, *2*(4), 117–145.

Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okulöncesi örneği* [Unpublished master thesis]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Christison, C. (2013). The benefits of participating in extracurricular activities. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, *5*(2), 17–20.

City of Helsinki. (2024). *Morning and after-school activities, clubs and hobbies*. Adult Education Centres. https://www.hel.fi/en/childhood-and-education/basic-education/morning-and-after-school-activities-clubs-and-hobbies

Çınar, K., & Dogan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 204–218.

Çöğmen, S. (2020). Eğitimde program dışı etkinlikler . A. Küçükoğlu (Ed.), *Eğitimde program dışı etkinlikler kuramdan uygulamaya* içinde(s. 2–25). Pegem Akademi.

Collier, D. (1992). The comparative method. In A. W. Finifter (Ed.), *Political Science: The State of the Discipline* (pp. 105–119).

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Ed.). SAGE Publications.

Cubberly, E. (1931). *Introduction to Fretwell's extra curriculum activities in secondary schools*. Houghton Mifflin Company.

Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, *37*(1), 51–76. https://doi.org/10.1080/00222216.2005.11950040

Desinguraj, S., & Ebenezer, S. G. (2021). Differentiated instruction in education. *Research Ambition: An International Multidisciplinary e-Journal*, *5*(IV), 11–14. https://doi.org/10.53724/ambition/v5n4.04

Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. İstanbul Devlet Basımevi.

Dinçer, M. G. (2009). *Müzik dersi ve ders dışı müzikal etkinliklerin İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyalleşmelerine etkisi* [Unpublished master thesis]. Selçuk Üniversitesi.

Ekici, S., Bayrakdar, A., & Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 430–444.

Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da egitim ve ögretmen yetistirme sistemi*. https://issuu.com/ferhatbayar/docs/finlandiya_raporu

Elcock, T. G. (2017). *A case study of sixth form secondary school students' perceptions on participation in school-based extra-curricular activities at a co-educational, government secondary school in the Victoria Education* [Unpublished master's thesis]. The University of the West Indies.. https://uwispace.sta.uwi.edu/server/api/core/bitstreams/2d6292ee-41ef-4e6c-ab40-56ba32675094/content

Eranıl, A. K. (2021). *Eğitim yönetimi modelinin ekolojik sistemler kuramı bağlamında geliştirilmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. HacettepeÜniversitesi.

Ergün, P., & Aslan, H. (2023). Okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 61–73.

Euro News. (2022). *Türkiye'nin yüzde 56'sı fazla kilolu veya obez, OECD ülkelerinde durum ne?* Euro News. https://tr.euronews.com/2022/01/24/turkiye-nin-yuzde-56-s-fazla-kilolu-veya-obez-oecd-ulkelerinde-durum-ne

European Commission. (2021). *Benefits of extracurricular activities for children*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c2c8d076-0a04-11ec-b5d3-01aa75ed71a1/language-en

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(9), 1029–1043. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9309-4

Furda, M., & Shuleski, M. (2019). The impact of extracurriculurs on academic performance and school perception. *The Excellence in Education Journal*, *8*(1), 64–90.

Gheyssens, E., Griful-Freixenet, J., & Struyven, K. (2023). Differentiated instruction as an approach to establish effective teaching in inclusive classrooms. In *Effective Teaching Around the World* (pp. 677–689). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_30

Glasser, W. (2016). *Başarısızlığın olmadığı okul*. Beyaz Yayınları.

Görkem, D. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılma durumlarının akademik başarılarına etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Gül, Y. E. (2023). Araştırma yöntemlerinde yaklaşımlar ve felsefi ikilemler: Paradigma savaşları. *Beytulhikme Uluslararası Felsefe Dergisi*, *13*(1), 296-315. 10.29228/beytulhikme.68781

Gül, Y. E. & Eriş, E. (2024). Okul-işletme iş birliği kapsamında giyim üretim teknolojisi öğretmenlerinin işletmelerden beklentileri. *Millî Eğitim Dergisi, 53*(241)*,* 183-208. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1212366

Güneş, A. (2018). *Cezasız eğitim*. Timaş Yayınları.

Güven, İ. (2022). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.

Haapala, H. (2017). *Finnish schools on the move: Students' physical activity and school-related social factors* [PhD Thesis]. LIKES Research Centre for Physical Activity and Health.

Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T., & Tammelin, T. H. (2014). Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health*, *14*(1), 1114. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1114

Hemmings, A., Beckett, G., Kennerly, S., & Yap, T. (2013). Building a community of research practice. *Journal of Mixed Methods Research*, *7*(3), 261–273. https://doi.org/10.1177/1558689813478468

Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2007). Should our students pay to play extracurricular activities? *The Education Digest*, *72*(6), 27–34.

Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context?: The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(8), 49–67. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937006.pdf

İleritürk, D. (2023). Evaluation of extracurricular activities in education according to pre-school teacher candidates' views. *Social Sciences & Humanities Open*, *8*(1), 500–524.

Isopahkala-Bouret, U., Siivonen, P., & Haltia, N. (2023). 'Some people may feel socially excluded and distressed': finnish business students' participation in extracurricular activities and the accumulation of cultural capital. *Journal of Education and Work*, *36*(1), 52–64. https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2162017

Iucu, R., & Platis, M. (2012). Management of the professional practical training – strengths and weaknesses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 4226–4229. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.231

Ivaniushina, V. A., & Aleksandrov, D. A. (2015). Socialization through informal education: The extracurricular activities of Russian schoolchildren. *Russian Education & Society*, *57*(4), 189–213. https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1068553

Ivanov, I., & Zviagintsev, R. (2023). Transformation of extracurricular education in post-Soviet countries: from universal access to inequality. *Children and Youth Services Review*, *155*, 107221. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107221

Jeronen, E. K., Jeronen, J., & Raustia, H. (2009). Environmental education in Finland - A case study of environmental education in nature schools. *International Journal of Environmental and Science Education*, *4*(1), 1–23.

Jouhki, M. E. (2017). *Memories and experiences of student associations in secondary schools in Finland in 1950—1970s* [Unpublished doctoral dissertation]. International PhD-workshop in the histories of education, University of Örebro.

Juntunen, M.-L., & Partti, P. H. (2020). Addressing current challenges in the Finnish school through music education: Perspectives from studies. In T. Laes & L. Hautsalo (Eds.), *Perspectives from studies by Heidi Westerlund. Festschrift in honor of Heidi Westerlund* (pp. 133–155). University of the Arts Helsinki.

Karakuş, H., & Aktın, K. (2023). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanım durumu. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *40–2*(2), 71–99. https://doi.org/10.52597/buje.1016324

Keeves, J. P. (2001). Comparative research in education: IEA studies. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 2421–2427). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02350-0

Khan, W., & Iqbal M. (2014). Role of co-curricular activities in school effectiveness . *Middle-East Journal of Scientific Research*, *21*(11), 2169–2176.

King, A. E., McQuarrie, F. A. E., & Brigham, S. M. (2021). Exploring the relationship between student Success and participation in extracurricular activities. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, *36*(1–2), 42–58. https://doi.org/10.1080/193715 6X.2020.1760751

Kocayiğit, A., & Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(29), 1810-1848.. https:// doi.org/10.26466/opus.749109

Korpela, S. (2017). *Education in Finland: Key to the nation's success*. https:// www.scribd.com/document/551131004/Finfo-Education-in-Finland-En

Kosaretsky, S., & Ivanov, I. (2020). Inequality in extracurricular education in Russia. *International Journal for Research on Extended Education*, *7*(2–2019), 132–142. https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.03

Köse, E. (2013). A suggestion for the classification of extracurricular activities in educational institutions. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, *2*(2), 336–353. https://doi.org/10.7884/teke.151

Koskimies, H., Berden, I., & Harju, E. (2019). New art and culture – inspired pedagogy to Finnish schools. A child-centred approach to organising extracurricular activities. *International Journal for Research on Extended Education*, *6*(2–2018), 205–212. https://doi.org/10.3224/ijree.v6i2.10

Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 701–736. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701

Lehto, S., & Eskelinen, K. (2020). 'Playing makes it fun' in out-of-school activities: Children's organised leisure. *Childhood*, *27*(4), 545–561. https://doi.org/10.1177/0907568220923142

Marsh, H., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, *72*(4), 464–515. https://doi.org/10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736

McCabe, J., Dupéré, V., Dion, E., Thouin, É., Archambault, I., Dufour, S., Denault, A.-S., Leventhal, T., & Crosnoe, R. (2020). Why do extracurricular activities prevent dropout more effectively in some high schools than in others? A mixed-method examination of organizational dynamics. *Applied Developmental Science*, *24*(4), 323–338. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1484746

McGaha, V., & Fitzpatrick, J. (2010). Employment, academic and extracurricular contributors to college aspirations. *Journal of College Admission*, *20*, 22–29. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ886927.pdf

MEB. (2021). *Ek Ders Yönetmeliği*. https://hacilar.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_11/09152032_Ek-Ders-Yonetmeligi-2022-2023.pdf

MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Meier, A., Hartmann, B. S., & Larson, R. (2018). A quarter century of participation in school-based extracurricular activities: Inequalities by race, class, gender and age? *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(6), 1299–1316. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0838-1

Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L., & Tolvanen, A. (2010). A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal of Psychology of Education*, *25*(3), 381–398. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0034-5

Ministry of Education and Culture. (2014). *Proposal for children's culture policy programme*. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75260/tr10.pdf;jsessionid=433243BE62BE2756571C6C12D43D010B?sequence=1

Ministry of Education and Culture. (2024a). *Before- and after-school activities*.https://okm.fi/en/before-and-after-school-activities?__cf_chl_tk=urWDCDnEG57R2zmCDP1TGDqyONUVR1xW_5F.jRTdxI8-1728367220-0.0.1.1-5247

Ministry of Education and Culture. (2024b). *Early childhood education and care*. https://okm.fi/en/early-childhood-education-and-care

Moriano, A. J., Alos F., Alcalá, R., Pino, J. M., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extracurricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(1), 35–46.

Nyaisa, F. N. (2024). The challenges of managing extracurricular activities for Pre-Primary children's physical development in Meru District Council-Arusha. *Journal of Issues Practice in Education*, *15*(2), 69–87. https://doi.org/10.61538/jipe.v15i2.1390

O'dea, J. W. (1994). Pursuing truth in narrative research. *Journal of Philosophy of Education*, *28*(2), 161–172. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1994.tb00323.x

Özel, P. (2018). 2015 PİSA sonuçlarının yorumlanması ve Finlandiya-Türkiye eğitim sistemlerinin kıyaslanması. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, *2*(2), 57–66. https://doi.org/10.29329/ijiape.2018.148.3

Pulkkinen, L. (2012). The integrated school day: Improving the educational offering of schools in Finland. In C. Clouder, B. Heys, M. Matthes, & P. Sullivan (Eds.), *Improving the quality of childhood in Europe 2012* (pp. 44–67). European Council for Steiner Waldorf Education.

Pulkkinen, L., & Berden, I. (2017). A new child-centered approach to the organization of extra-curricular activities in Finnish schools. *International Forum on After School*, *1*(1), 131–136. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66125

Rathore, K., Chaudhry, A. Q., & Azad, M. (2016). Relationship between co-curricular activities and exam performance: Mediating role of attendance,. *Bulletin of Education and Research*, *40*(1), 183–196.

Ratinen, I., Sarivaara, E., & Kuukkanen, P. (2023). Finnish student teachers' ideas of outdoor learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *23*(2), 146–157. https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1984962

Sansar, H. H. (2020). Okul yöneticilerinin ders dışı sosyal etkinliklere yönelik görüşlerinin incelenmesi: Fenomolojik bir çözümleme. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 31–42.

Shaffer, M. L. (2019). Impacting student motivation: Reasons for not eliminating extracurricular activities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *90*(7), 8–14. https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1637308

Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Snellman, K., Silva, J. M., & Putnam, R. D. (2015). Inequity outside the classroom: Growing class differences in participation in extracurricular activities. *Voices in Urban Education*, *40*, 7–14. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056739.pdf

Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.

Statista. (2024). *Employment rate in Finland from 2013 to 2023, by gender*. https://www.statista.com/statistics/524762/finland-employment-rate-by-gender/

Stavrou, T. E., & Koutselini, M. (2016). Differentiation of teaching and learning: The teachers' perspective. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(11), 2581–2588. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041111

Stoner, M., Rautiainen, M., Moisio, O. P., & Green, C. (2014). The" finnish miracle" in education: Pedagogy, policy, or something else? *The National Teaching & Learning Forum*, *23*(4), 5–7. https://www.academia.edu/8618540/The_Finnish_Miracle_in_Education_Pedagogy_Policy_or_Something_Else_part_two_

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Sosyal etkinlikler yönetmeliği (Resmî Gazete, Pub. L. No. 30522). Pub. L. No. 30522 (2019). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf

Uysal, F., & Elgün, İ. Ö. (2020). Hangi program dışı etkinliğe dahilim? *3rd International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices*, 352–358. https://www.researchgate.net/publication/346976211_HANGI_PROGRAM_DISI_ETKINLIGE_DAHILIM

Vainikainen, M. P., & Koivisto, M. (2018). *Raising the achievement of all learners in inclusive education*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Raising%20Achievement%20%C2%ADLiterature%20Review.pdf

Wesner, L. D. (2015). *Trend in theory and practice of extra-curriculum activities in secondary schools as shown in educational literature* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana State University.

Wilk, K. (2017). The best educational systems in the world on example of European and Asian countries. *HOLISTICA – Journal of Business and Public Administration*, *8*(3), 103–115. https://doi.org/10.1515/hjbpa-2017-0028

Wilson, N. (2009). *Impact of extracurricular activities on students*. [Unpublished master's thesis] University of Wisconsin-Stout, Menomonie.

Xu, L., Gauthier, A. H., & Strohschein, L. (2009). Why are some children left out? Factors barring Canadian children from participating in extracurricular activities. *Canadian Studies in Population*, *36*(3–4), 325. https://doi.org/10.25336/P6CW3H

Yalçın, O. M., & Hanoğlu, E. T. (2020). OECD'nin uluslararası öğrenci değerlendirme programında başarılı ülkeler ile Türkiye'nin eğitim yönetimi ve denetimi açısından karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*, 36–44.

Yıldırım, S. G., & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 92–99.

Yıldız-durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2016). Comparison of PISA results in terms indicators of digital divide: Turkey, Finland and Korea samples. *Kastamonu Education Journal*, *24*(1), 1–16.

YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*.

Yonca, Z. D. (2018). Finlandiya'nin PİSA başarisina etki eden faktörler ve Türkiye açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*, 136–146.

Youth Law center. (2019, April). *Closing the extracurricular gap: Prioritizing extracurricular activities as key interventions for children and youth in foster care and juvenile justice*. Youth Law Center. https://www.ylc.org/wp-content/uploads/2019/01/Closing-the-Extracurriculars-Gap-2022.pdf

# Intention to Leave Scale: A Study of Adaptation into Turkish Language and Culture for High School Students *

**RESEARCH ARTICLE**

**Mustafa KEMER[1], Tuğba KONAKLI[2]**

1 School Deputy Principal, Ministry of National Education, Yahya Kaptan Primary School, mstfkmr@gmail.com. 0000-0001-5750-1461

2 Assoc. Prof. Dr., Kocaeli University, Faculty of Education, tdegirmenci@kocaeli.edu.tr. 0000-0003-4745-1805

Gönderilme Tarihi: 17.09.2024 Kabul Tarihi: 25.04.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1551495

**Citation:** "Kemer, M., & Konaklı, T. (2025). Intention to leave scale: Adaptation and validation for high school students. *Milli Eğitim, 54*(248), 2131-2168. DOI: 10.37669/milliegitim.1551495"

***Abstract***

*It is an undesirable situation for a student leaving the educational process and to drop out of school. Intention to leave school is considered a strong antecedent of school dropout. Currently, the utilization of a valid and dependable Turkish assessment instrument can aid in comprehending students' intentions to withdraw from school. Gaining insight into students' perceptions regarding their inclination to discontinue their education can offer valuable data for educational policies and interventions designed to diminish the rate of school dropout. The objective of this study is adaptation of "Intension to Leave" scale into Turkish language and culture, which developed by Frostad et al. (2015). The research sample comprises 370 students enrolled in public high schools located in the İzmit district of the Kocaeli province. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to assess the construct validity of the scale. The fit indices of the scale were determined to be acceptable and perfect fit. The reliability of the scale, which comprises 8 items and one factor, was assessed in the Turkish version using the internal consistency coefficient and two-half test coefficients, similar to the original version. The internal consistency coefficient was determined to be 0.86, while the Spearman Brown and Guttman split half test coefficients were calculated to be 0.87. The research shows that the Turkish-adapted Intention to Leave Scale is a valid and reliable tool for assessing high school students' intention to leave school. This scale is expected to help prevent dropouts and inform policy development.*

***Keywords:*** *intention to leave, school dropout, high school students, scale adaptation*

*This study is derived from the first author's PhD thesis entitled 'Investigation of High School Students' Intentions to Leave School in Terms of School Belonging and Social Justice Leadership', conducted under the supervision of the second author. The research was presented as an oral presentation at the 20th International Scientific Research Congress (UBAK).

# Ayrılma Niyeti Ölçeği: Ortaöğretim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kültürüne Uyarlama Çalışması

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

***Öz***

*Öğrencilerin eğitim sürecinin dışına çıkması ve okulu bırakması istenmeyen bir durumdur. Okuldan ayrılma niyeti, okul terkinin güçlü bir öncülü olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda günümüzde geçerli ve güvenilir bir Türkçe ölçme aracının kullanılmasının, öğrencilerin okuldan ayrılma niyetlerini anlamada yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin okuldan ayrılma eğilimlerine ilişkin algılarına dair fikir edinmek, okul terk oranını azaltmak için tasarlanmış eğitim politikaları ve müdahaleleri için değerli veriler sunabilir. Bu çalışmanın amacı, Frostad vd. (2015) tarafından geliştirilen "Ayrılma Niyeti Ölçeği"ni Türkçe diline ve kültürüne uyarlamaktır. Araştırmanın örneklemi, Kocaeli ili İzmit ilçesinde bulunan devlet ortaöğretim okullarına kayıtlı 370 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum gösterdiği saptanmıştır. Sekiz madde ve bir faktörden oluşan ölçeğin güvenirliği, orijinal versiyona benzer şekilde, Türkçe versiyonda iç tutarlılık katsayısı ve iki yarım test katsayıları kullanılarak değerlendirilmiştir. İç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak belirlenirken, Spearman Brown ve Guttman yarı yarıya test katsayıları 0.87 olarak hesaplanmıştır. Araştırma, Türkçe'ye uyarlanan Ayrılma Niyeti Ölçeği'nin ortaöğretim öğrencilerinin okuldan ayrılma niyetini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bu ölçeğin, okul terklerini önlemeye ve okul terkleri ile ilgili politika geliştirmeye yardımcı olması beklenmektedir.*

***Keywords:*** *ayrılma niyeti, okul terki, ortaöğretim öğrencileri, ölçek uyarlama*

## Introduction

Students who drop out of school before completing their education exhibit unfavorable social, economic, behavioral, and academic traits (De Witte et al., 2013; Doll et al., 2013). Education offers individuals numerous opportunities for their future, but the decision to drop out of school and discontinue the education process can lead to significant challenges in adjusting to their new lives (Boylan and Renzulli, 2017; Jimerson et al., 2002; Maynard et al., 2015). Research indicates that school dropout is not an isolated incident, but rather the result of a prolonged process (Alexander et al., 2001; Christenson and Thurlow, 2004; Dupéré et al., 2018).

The attitudes of students in compulsory education towards their schools play a crucial role in determining whether they will display intentions to drop out in the future. Attwood and Croll (2011) found that students who display negative attitudes towards their schools, particularly starting at the age of 16, face

uncertainty regarding whether to continue their education and possess a strong inclination to drop out of school.

When examining research about students who drop out of school and those who want to drop out, it's clear that age and gender (Alexander et al., 2001; Markussen et al., 2011; Rumberger, 1995; Schwab, 2018), family structure, socioeconomic level, ethnicity (Suh et al., 2007; Traag and Van der Velden, 2011; Samuel and Burger, 2020), academic achievement (Battin-Pearson et al., 2000; Hickman et al., 2008; Markussen et al., 2011), and school-related factors like guidance and support (Chambers et al., 2023; Contreras et al., 2022; Haugan et al., 2019; Pijl et al., 2014) are all important.

The fact that 570293 (8.7% of high school students) students of compulsory education age in Türkiye did not participate in the educational process during the 2021–2022 academic year is concerning (ERG, 2022; MEB, 2022). There is a parallel situation in both European countries and the United States of America (USA). During the 2015-2016 academic year, around 8 million students in the United States were not present in school, which represents a rise in comparison to previous time periods (Sönmez, 2019). According to Eurostat, the dropout rate in European countries was 14.2% in 2009, but it decreased to 12% in 2013. During the same time period, the rate in Türkiye experienced a decrease from 44.3% to 37.5%. The disparity between Türkiye's average and the overall average of European countries highlights the significance of the issue within the national context (EU Commission, 2014). According to the 2023 "Children with Statistics" data of the Turkish Statistical Institute (TÜİK), 26% of the country's population consists of children aged 0-17. The average child population of EU countries is 18%. When schooling rates are examined, especially at the secondary education level, it is seen that this rate has reached 91.7% as of the 2022-2023 academic year due to the effect of 12-year compulsory education, while the school completion rate remains at 80.3%. In addition, it is considered worrying that 22.1% of children aged 15-17 join the workforce instead of being in school (TÜİK, 2023). The fact that the schooling rate has reached 90% shows that the remaining 10% consists of more disadvantaged children.

The implementation of compulsory 12-year education in Türkiye in 2012 is considered to have contributed to the decrease in proportions. Furthermore, as stated in the EU Commission (2014) report, most European countries have

implemented preventive measures to address early school leaving, but Türkiye is one of the countries that lacks such a strategy. When analyzing the intention of school leaving in Türkiye, the research primarily emphasizes the phenomenon of school dropout. The studies examined various factors that contribute to school dropout, including those identified by Binici (2023), Çam (2023), Öztürk (2021), and Ünver (2022). Additionally, Balkis (2018) focused on academic achievement, while Aküzüm et al. (2015) and Sönmez (2019) explored absenteeism behavior. Akbulut (2021) investigated the impact of socioeconomic factors on school dropout.

In the context of education, the occurrence of students' dropout or absenteeism is considered an unfavorable circumstance. In addition, Eurostat uses the intention to drop out as a metric to assess dropout rates and establish benchmarks for implementing the European Union's education policies. This indicator is crucial for assessing and tracking advancements in the battle against school dropout (Estevao and Alvares, 2014). When examined within this framework, it becomes apparent that national studies focus on the issue of school dropout. Furthermore, the insufficient research conducted on the intention to leave school, which is the precursor to school dropout and plays a significant role in mitigating the negative consequences experienced by individuals and society, is evident. A dependable and precise measurement instrument in Turkish that can ascertain the inclination to leave school can offer insights into students' intentions of dropping out of school. Gaining insight into students' intentions to drop out can provide valuable information for designing educational policies and interventions with the goal of decreasing dropout rates. Adapting a scale that is suitable for the Turkish context can offer policymakers valuable data to tackle the unique difficulties encountered by Turkish students. Additionally, it may facilitate a precise comprehension of the various factors that impact students' choices to remain enrolled or discontinue their education. Therefore the aim of this study is to adapt the "Intention to leave" scale developed by Frostad et al. (2015) for high school students based on the studies of Vallerand et al. 1992, and Valas (2001) into Turkish language and culture.

**Intention to Leave School**

In the related literature, researchers define the concept of school leaving in various ways. Lamb et al. (2011) found that the compulsory education system

and the education policies implemented in various European countries shape the definitions of school leaving. In the case of Türkiye, the implementation of 12-year compulsory education in 2012, aimed at increasing the schooling rate, has made ensuring school attendance a legal obligation. In fact, the Regulation on Primary Education Institutions and the Regulation on Secondary Education Institutions published by the Ministry of National Education do not have a clear definition of school leaving, but rather focus on absenteeism. Research indicates that absenteeism is related to the intention to leave school and the concept of dropping out of school, and it has a negative impact on both situations (Aküzüm et al., 2015; Alexander et al., 1997; Gleason and Dynarski, 2002; Suh et al., 2007).

The intention to leave school is shown as an antecedent of school dropout (Bean and Metzner, 1985; Davis et al., 2002; Sandler, 2000; Thomas, 2000). Although the concepts of intention to leave school and dropping out of school are separate concepts, intention to leave school expresses students' feelings towards their schools. However, students who intend to leave school are likely to exhibit dropout behavior (Frostad et al., 2015). The student's dropout behavior begins with alienation from the school, persists with a lack of belonging and participation in school activities, and eventually manifests as distancing from the school (Kaplan et al., 1997; Tyler and Lofstrom, 2009). Therefore, dropout behavior is the end point of the intention to leave school (Schwab, 2018).

**Causes and Potential Consequences of Intention to Leave School**

The reasons for leaving school may vary due to individual student characteristics and diverse family backgrounds (Garnier et al., 1997; Traag and Van der Velden, 2011). Upon reviewing the relevant literature, it becomes apparent that there exists a theoretical classification consisting of five dimensions that seeks to elucidate the underlying reasons behind the intention to leave school (Battin-Pearson et al., 2000). The first theory is known as the "General Deviance Theory" and suggests that students do not fit in at school because of deviant behaviours such as drug or smoking/substance use (Garnier et al. 1997). The "Deviant Affiliation Theory" pertains to the friendships formed by students, where the student may display comparable attitudes and behaviors when they have friends who plan to withdraw or quit school (Hallinan and Williams, 1990). The "Academic Mediation Theroy" focused on the relationship between low academic achievement and early school dropout (Janosz et al., 1997). According

to Dekkers and Claassen (2001), factors such as academic failure, diminished motivation towards education and learning, lack of confidence, and learning challenges can trigger the intention to leave school. The family's educational level and educational background also play an important role in the decision to leave school, as indicated by the "Poor Family Socialization Theory" (Garnier et al., 1997). Furthermore, research indicates that parental educational level plays a significant role in determining the likelihood of students leaving school. Specifically, children from families with lower educational attainment are more likely to express a desire to leave school. The "Structural Strains Theory" elucidates the impact of variables such as the student's minority group, ethnic group, and gender (Battin-Pearson et al., 2000; Okur vd., 2019; Taylı, 2008). Additionally, being a member of a minority group also increases the likelihood of intending to leave school (Lamb et al., 2011; Markussen et al., 2011).

Economic conditions are one of the factors that contribute to the intention to leave school. The presence of economic disparities among students from diverse economic backgrounds can lead to the emergence of additional inequalities over time. These inequalities may also lead students to have the intention of leaving out of school (Rumberger, 2019). Research findings indicate that children from families with low educational levels and economically disadvantaged backgrounds are more inclined to have the intention of dropping out of school (Lavrijsen and Nicaise, 2015). Furthermore, the family's inclination to cover educational costs has a significant impact on a student's decision to discontinue their education, independent of the family's socioeconomic status (Valkov, 2018).

The intention to leave school is considered important by both EU countries and many other countries, as it brings with it the behavior of dropping out of school if no preventive action is taken and the educational process is disrupted. Policy makers view the unemployment of individuals who drop out of school as a fundamental issue, citing their low educational attainment and inability to maintain a healthy lifestyle (Campbell, 2003; Dekkers and Claassen, 2001). Consequently, students who intend to leave school and drop out of school will have difficulty in entering business life, will have problems finding a job, and will have to work in poor conditions with low wages (Lamb et al. 2011; Rumberger, 2019), their physical and mental health will be negatively affected (Groot and Van Den Brink, 2007), they will be more likely to be involved in crime (Backman, 2017; Itzhaki et al., 2018; White and Kelly, 2010), and they may tend

to use addictive substances such as alcohol, cigarettes and drugs (Lansford et al., 2016; Townsend, et al., 2007).

**Measurement of Intention to Leave School**

The most frequently employed quantitative studies on students' intention to leave school are "Intentions to Persist Versus Drop Out," developed by Hardre and Reeve (2003); "Intention to Leave," developed by Pijl et al. (2014); "Intention to Leave," developed by Frostad et al. (2015); and "Intention to Drop Out of School," developed by Vasalampi et al. (2018). Vallerand et al. (1997) developed a two-item scale from which Hardre and Reeve (2003) developed the 'Intentions to Persist Versus Drop Out' scale. In order to enhance the reliability and validity of the scale developed by Vallerand et al. (1997), Hardre and Reeve (2003) incorporated an additional item. Hardre and Reeve (2003) determined that the scale's Cronbach alpha reliability coefficient was 0.79, which consisted of three items and a single dimension. Students enrolled in public secondary education institutions comprised the sample of the new three-item scale.

The 'Intention to Leave' scale developed by Pijl et al. (2014) consists of 9 items. The scale's items are primarily based on students' motivations for school work and their thoughts about leaving school. High school students make up the sample of the 6-point Likert scale. The scale's Cronbach Alpha reliability coefficient was 0.89. The 'Intention to Leave' scale developed by Frostad et al. (2015) consists of 8 items in 6-point Likert type. The scale's items, which consist of a single dimension, are about students' interest and motivation in school studies, as well as their thoughts about dropping out of school. The researchers applied the scale to high school students. The researchers calculated the scale's Cronbach Alpha reliability coefficient to be 0.89. The scale named 'Intention to Drop Out of School' developed by Vasalampi et al. (2018) consists of two items in 4-point Likert type. The scale items pertain to high school students' intention to leave their current school or department. The scale's Cronbach Alpha reliability coefficient was 0.78, according to the researchers. It is crucial for the future of society to assess students' intentions to leave school early, implement the necessary strategies, and take precautions when evaluating the potential consequences. In this context, we found no valid and reliable scale to reveal students' intention to drop out of school in Turkish when examining the relevant national literature.

When the intention to leave school and the possible consequences that come with it are evaluated, it is important for the future of the society to determine the intention of students to leave school in advance, to implement the necessary strategies and to take precautions. In this context, when the relevant national literature was examined, no valid and reliable scale was found to reveal the intention of students to leave school. Therefore, as a result of the international literature review, this study aims to adapt the scale developed by Frostad et al. (2015) to Turkish language and add it to the literature due to the opinions of field experts, the applicability of the scale items to students at the high school level, the belief that the scale items are easy, understandable and few in number, which will ensure that they are easily answered by students, and also that the scale items are more suitable for the Turkish culture and education system.

## Methodology

The survey model employed in the study was designed to adapt the "Intention to Leave" scale developed by Frostad et al. (2015) into Turkish language and culture in order to ascertain the perceptions of high school students regarding their intention to leave school. The survey model is a research model that is preferred for the purpose of gathering data on the attitudes, behaviors, and opinions of the population by utilizing a sample that is selected from the population (Fraenkel et al., 2015; McMillan and Schumacher, 2014).

### Sample and Participants

The population of the study consists of 17093 students studying in public high schools in Izmit district, the central district of Kocaeli province. There are four types of schools at the high school level: Anatolian High School, Science High School, Imam Hatip High School and Vocational High School. 10 of these types of schools are Anatolian High School, 3 are Science High School, 7 are Imam Hatip High School and 10 are Vocational High School. 6635 of the students in the population are Anatolian High School students, 1645 are Science High School students, 2181 are Imam Hatip High School students and 6632 are Vocational High School students.

The study collected data from 390 high school students studying in public high schools in the Izmit district of Kocaeli province during the 2023–2024 academic year. We preferred to use a simple random sampling method for data collection. The simple random sampling method ensures that every unit in

the universe has an equal chance of inclusion in the sample, thereby enabling complex statistical analysis (West, 2016). Given that in scale development or adaptation studies, a sample size of 100 individuals is considered poor, 100-200 individuals are considered average, 200-300 individuals are considered good, 300-500 individuals are considered very good, and 500-1000 individuals are considered excellent (Field, 2013), it is possible to conclude that the number of participants in the study was very good. The scale forms of 20 participants who were incomplete or incorrectly completed were excluded from the study, and the study continued with the scale forms of 370 participants (Table 1).

**Table 1**

*Demographic Characteristics of Participants*

| Variables | Measure | Frequency (n=370) | Percentagee |
|---|---|---|---|
| Gender | Female | 225 | 60,8 |
| | Male | 145 | 39.2 |
| School Type | Anatolian High School | 125 | 33.8 |
| | Science High School | 83 | 22.4 |
| | Imam Hatip High School | 80 | 21.6 |
| | Vocational High School | 82 | 22.2 |
| Grade Level | 9th Grade | 127 | 34.3 |
| | 10th Grade | 89 | 24.1 |
| | 11th Grade | 81 | 22 |
| | 12th Grade | 73 | 19.7 |
| | Total | 370 | 100 |

Of the participants, 145 were male (39%) and 225 were female (61%). In terms of school type, 125 Anatolian high school students (34%), 83 science high school students (22%), 80 imam hatip high school students (22%) and 82 vocational high school students (22%) constitute the sample of the study. Of these students, 127 were 9th grade students (34%), 89 were 10th grade students (24%), 81 were 11th grade students (22%) and 73 were 12th grade students (20%).

## Instruments

In this study, the "Intention to Leave" scale developed by Frostad et al. (2015) for high school students was adapted into Turkish. The scale items are based on Valas (2001) and Vallerand et al. (1992) studies. Vallerand et al. (1992) adapted the original French "Motivation in Education Scale" (Echelle de Motivation en Education (EME)) into English in their study. Valas (2001) focused on the relationship between academic achievement, learned helplessness, and psychological adjustment (self-esteem, depression). Therefore, the scale consists of 8 items and a single sub-dimension, specifically targeting high school students' thoughts about losing interest and motivation for school-related work and homework, as well as their thoughts about dropping out of school. The scale reported a Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.89, favoring a 6-point Likert scale ("1- Definitely Not True," "6- Definitely True"). A Cronbach alpha reliability coefficient greater than 0.70 is considered sufficient for scale reliability (Büyüköztürk, 2012).

## Scale Adaptation Process

In this study, the stages suggested by Beaton et al. (2000) regarding the scale adaptation process were taken into consideration. Beaton et al. (2000) state that language experts translate the original version of the scale into the language for adaptation as the first stage in the scale adaptation process. Field experts then evaluate the cultural appropriateness and comprehensibility of the translations. Language experts then translate the scale back into its original language and compare it with the final version. The language expert makes a comparison, finalizes the scale, and then conducts a pilot application. Following the pilot application, we apply the finalized scale to the sample and conduct reliability and validity studies.

In order to conduct the scale adaptation study, permission was first obtained from the researchers who developed the original scale. Six English teachers, who are experts in the field of educational administration, made the translations (Table 2). The researchers evaluated the translations, selected the most appropriate ones for the students' level, and created the scale form based on the feedback received.

Two English teachers, not previously involved in the English to Turkish translation process, backtranslated the items in the scale form into English. An expert English translator checked the consistency between the back-translated items and the original scale items, concluding that there was no loss or change in meaning. Thus, the semantic equivalence between the original language and the translated language was confirmed (Hambleton, 2005). Therefore, no intervention, editing or item removal was made in the language transformations of the scale items.

**Table 2**

*Expert Groups in the Adaptation Process*

| Expert Group | Aim | Experts | Field of expertise | Seniority |
|---|---|---|---|---|
| 1th Group | Translation from Original Language to Turkish | E1 | English Language teaching – Educational Administration MA | 12 Years |
| | | E2 | English Language teaching – Educational Administration PhD | 10 Years |
| | | E3 | English Language teaching – Educational Administration MA | 11 Years |
| | | E4 | English Language teaching – Educational Administration PhD | 14 Years |
| | | E5 | English Language teaching – Educational Administration PhD | 16 Years |
| | | E6 | English Language teaching – Educational Administration MA | 11 Years |
| 2th Group | Back Translation to Original Language | E1 | English Language Teaching – Educational Administration PhD | 19 Years |
| | | E2 | English Language teaching – Educational Administration MA | 21 Years |
| 3th Group | Cross Check | E1 | English Translation and Interpreting | 24 Years |

Researchers developed the scale form with the expert's approval and conducted a pilot study with 15 high school students, consisting of 8 girls and 7 boys. Four of the fifteen students were vocational and technical Anatolian high school students, three were science high school students, four were Anatolian high school students, and four were Anatolian imam hatip high school students.

Three ninth-grade, four tenth-grade, four eleventh-grade, and four twelfth-grade students participated in the pilot study to ensure the scale's face validity in Turkish. The Turkish version of the scale was developed following the feedback received regarding the comprehension of the items and the usefulness of the scale form.

In order to test the linguistic equivalence of the scale, the English form of the scale and then the Turkish form were applied to 11th grade students of Science High School, whose teachers indicated that their English level was good, at two-week intervals. The English form of the scale was first applied to the 40 students studying in the 11th grade, and then the Turkish form, at two-week intervals. As a result of the correlation analysis conducted on the obtained data, it was seen that there was a high level, positive and significant relationship between the English and Turkish forms of the scale. The correlation coefficients between the Turkish and English translations of the scale items are given in Table 3.Subsequently, the data collection process was initiated.

**Table 3**

*Pearson Product Moment Correlation Coefficients Results for Linguistic Equivalence*

| Items | N | Correlation | Sig. |
|---|---|---|---|
| Ing1 & Tr1 | 40 | .898** | .000 |
| Ing2 & Tr2 | 40 | .860** | .000 |
| Ing3 & Tr3 | 40 | .854** | .000 |
| Ing4 & Tr4 | 40 | .911** | .000 |
| Ing5 & Tr5 | 40 | .834** | .000 |
| Ing6 & Tr6 | 40 | .888** | .000 |
| Ing7 & Tr7 | 40 | .825** | .000 |
| Ing8 & Tr8 | 40 | .863** | .000 |

** $p$ <0.01

**Data Collection Process**

'Personal Information Form' and "Intention to Leave Scale" were used as data collection tools in the study. Use of the original scale permission was obtained from the researchers who developed the scale via e-mail. Permissions were obtained from the Ethics Committee Commission and Kocaeli Provincial Directorate of National Education for the implementation of the scale, and then the data collection process started. The data of the study were collected in the spring term of the 2023-2024 academic year. The researchers personally visited the schools and distributed the scale form to the students after giving general information about the research. It took approximately 10 minutes for the participants to fill in the scale form.

We conducted Confirmatory Factor Analysis (CFA) to examine the construct validity of the scale that we adapted into Turkish. Examining construct validity is one of the most important features of CFA (Hair et al., 2010). Prior to CFA, we reviewed the data by scrutinizing the frequency tables for potential errors that might arise during data processing into the SPSS 26.0 program. The analyses revealed no missing values in the data set. In order to determine the extreme values in the data set, Z scores of all participants were calculated, and it was observed that Z scores were between -1.20 and 2.91. In fact, Tabachnick and Fidell (2009) state that it is acceptable if the Z scores are between -3.00 and +3.00. Therefore, we continued the analyses with 370 data sets. Upon analyzing the kurtosis-skewness values of each scale item separately, we find that they fall within the range of -2 to +2. George and Mallery (2010) state that when the kurtosis and skewness coefficients are in the range of ±2, it can be interpreted that the data are normally distributed. Based on this, it is possible to say that the data set meets the univariate normality assumption. In addition, the mean value and standard deviation value for each item in the scale are shown in Table 4.

**Table 4**

*Mean and Standard Deviation Values of The Intention to Leave Scale Items*

| | IL1 | IL2 | IL3 | IL4 | IL5 | IL6 | IL7 | IL8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mean | 2.95 | 2.75 | 2.58 | 3.17 | 2.53 | 2.62 | 2.17 | 1.91 |
| Std. Deviation | 1.91 | 1.73 | 1.63 | 1.80 | 1.61 | 1.66 | 1.48 | 1.40 |

In addition to CFA, CFA fit indices were analyzed in order to decide whether an Exploratory factor analysis (EFA) was necessary. When the fit indices reported in the CFA were analyzed in the context of the criteria suggested by Simon et al. (2010) and Hooper et al. (2008), it was concluded that there was no need to conduct EFA since the model and data were compatible. We used AMOS 24.0 software to analyze the CFA process after completing the pre-CFA assumption analyses. Cronbach's alpha and split-half techniques were used to evaluate the reliability of the scale. Reliability analyses were performed using SPSS 26.0 software.

## Results

As a result of the CFA conducted to test the construct validity of the scale, the factor loadings for all items were calculated between 0.43 (IL8) and 0.78 (IL2). According to Beavers et al. (2019) and Hinkin (1998), items with factor loadings below 0.40 should be excluded from the analysis since their contribution to the research will be less. Since the factor loadings of the scale items were above 0.40, no item deletion was performed.

When the AMOS modification indices are examined, it is understood that the modification between IL2 and IL8 will cause a significant decrease of 19.33 in the Chi-Square ($\chi 2$) value, and the modification between IL5 and IL7 will cause a significant decrease of 8.603 in the Chi-Square ($\chi 2$) value. Therefore, the fit indices obtained before and after the modifications are shown in Table 5.

**Table 5**

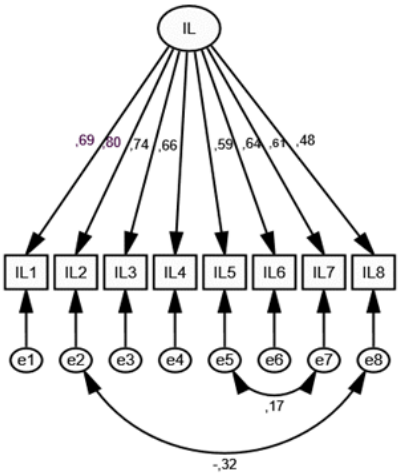
*Suitability of The Measurement Model for Construct Validity Assessment*

| Fit Indices | Pre-Modification Values | Post-Modification Values | Excellent Fit Indices | Acceptable Fit Indices | Explanation |
|---|---|---|---|---|---|
| ChiSq/df | 4.002 | 2.662 | 0≤χ2 /df≤3 | 3≤χ2 /df≤5 | Perfect Fit |
| RMSEA | 0.090 | 0.067 | 0.00≤RMSEA≤ 0.05 | RMSEA ≤ .08 | Acceptable Fit |
| GFI | 0.947 | 0.968 | 0.90 ≤ GFI | 0.85 ≤ GFI | Perfect Fit |
| CFI | 0.942 | 0.971 | 0.95≤CFI≤1.00 | 0.85≤CFI | Perfect Fit |
| NFI | 0.924 | 0.955 | 0.95≤NFI≤1.00 | 0.80≤NFI≤0.95 | Perfect Fit |

When the CFA results were compared with the reference ranges of the fit indices specified by Simon et al. (2010) and Hooper et al. (2008), the validity of the item-structure relationship was supported with a single dimension and 8 items of the Intention to Leave Scale without any item change. All findings in Table 4 show that the 8-item and unidimensional structure was confirmed. The distribution of item loadings on the factors as a result of the CFA conducted after the model improvement modifications of the Intention to Leave scale is shown in Figure 1.

**Figure 1**

*Confirmatory Factor Analysis (CFA) Diagram*




In the discriminant validity study of the scale, a comparison of the lower and upper 27% groups was made. This test was used to evaluate the existence of a possible difference between the lower and upper limits of 27% of the total scale score (Büyüköztürk, 2012). The average of the upper group was calculated as 32.93, and that of the lower group was calculated as 9.88. The differences between averages were statistically significant. In addition, the total mean scores of the participants in the 27% lower and 27% upper groups were compared for each item using a t-test for independent samples (Table 6). In Table 6, it was seen that there is a significant difference between the means of all items in the lower and upper groups ($p$ <0.05). Therefore, the discriminant power of the scale was high.

**Table 6**

*Results of Item Analysis Based on Lower-Top Groups*

| Items | Groups | Mean | Std. Deviation | t | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| IL1 | Top<br>Lower | 4.90<br>1.30 | 1.28<br>0.86 | 23.46 | 0.000* |
| IL2 | Top<br>Lower | 4.50<br>1.54 | 1.55<br>0.53 | 19.84 | 0.000* |
| IL3 | Top<br>Lower | 4.29<br>1.18 | 1.53<br>0.50 | 19.29 | 0.000* |
| IL4 | Top<br>Lower | 4.81<br>1.45 | 1.37<br>0.81 | 21.14 | 0.000* |
| IL5 | Top<br>Lower | 3.86<br>1.31 | 1.68<br>0.73 | 13.94 | 0.000* |
| IL6 | Top<br>Lower | 4.19<br>1.28 | 1.43<br>0.64 | 18.63 | 0.000* |
| IL7 | Top<br>Lower | 3.42<br>1.07 | 1.71<br>0.26 | 13.62 | 0.000* |
| IL8 | Top<br>Lower | 2.96<br>1.05 | 1.81<br>0.30 | 10.39 | 0.000* |

* $p < 0.05$

For the convergent validity of the scale, the correlation between the scores obtained from the scale adapted to Turkish and the determined criterion is evaluated simultaneously as convergent validity (Carmines and Zeller, 1982). The "School Alienation Scale" was used as a criterion for the concurrent validity of the "Intention to Leave Scale". The School Alienation Scale consists of 19 items and four sub-dimensions, namely "meaninglessness", "powerlessness", "irregularity", and "social distance" (Şimşek et al., 2014). The "Intention to Leave Scale" and the "School Alienation Scale" were applied to 100 students studying in public high schools in the Izmit district of Kocaeli Province. The relationship between the "Intention to Leave Scale" and "School Alienation Scale" was examined using Pearson Correlation Analysis in Table 7.

**Table 7**

*Relationship Between the Scales*

| | Meaninglessness | Powerlessness | Irregularity | Social Distance | School Alienation |
|---|---|---|---|---|---|
| Intention to Leave | .63** | .74** | .74** | .58** | .80** |

** $p$ <0.01

The correlation between the data obtained from both applications was calculated as .80 for concurrent validity. When examined in the context of the sub-dimensions, a positive and statistically significant relationship was found with the "meaninglessness" sub-dimension as .63, with the "powerlessness" sub-dimension as .74, with the "irregularity" sub-dimension as .74, and with the "social distance" sub-dimension as .58. As a result, the positive relationships between the factor groups as a result of the Pearson Product Moment correlation analysis between the "Intention to Leave Scale" and the "School Alienation Scale" showed that the measurement tool was valid.

**Reliability Findings**

The findings regarding the reliability of the Intention to Leave Scale were tested by means of Cronbach's alpha coefficient and two halves techniques (Table 8).

**Table 8**

*Reliability Coefficients of Intention to Leave Scale*

| Factor | Sperman Brown | Guttmann Split-Half | Cronbach Alpha |
|---|---|---|---|
| Scale (one factor) | .87 | .87 | .86 |

The calculated Cronbach's alpha coefficient of the unidimensional scale was found to be .86. Both the Spearman Brown coefficient and the Guttman two-half test coefficient were calculated as .87 for the two halves calculated as odd and even numbered items in the halving technique within the scope of reliability analyzes. According to George and Mallery (2010), a Cronbach's alpha reliability coefficient between .70 and .90 is considered good, while a coefficient above .90 is considered excellent. The fact that the reliability coefficient of the scale is close to .90 indicates that the scale has high reliability (see the Appendix for the Turkish version).

## Discussion

Determining the intention to leave school, which is expressed as a strong antecedent of school dropout, plays an important role in reducing school dropout and determining appropriate policies. In this study, in order to determine students' intention to drop out of school, the "Intention to Leave Scale", which is originally in English, was adapted to Turkish language and culture. The model fit of the Turkish form of the scale was analysed by confirmatory factor analysis, the validity of the scale was examined by language validity and construct validity, and the reliability was examined by internal consistency coefficient and two half test coefficients.

Firstly, the scale was translated into Turkish and back translation and expert opinion were utilised to ensure language validity. After the language validity was ensured, expert opinion was applied again to ensure content validity, a preliminary application was made with high school students and the scale was finalised. Using the resulting Turkish form, data were obtained from 370 students from different school types and grade levels at the secondary education level. In order to determine whether the original structure of the scale was preserved in Turkish culture and Turkish language, the results of confirmatory factor analysis conducted within the scope of the validity study of the scale with the data set obtained from the participants confirmed the unidimensional and 8-item structure in the original version. In addition, the fit indices of the model obtained as a result of the analyses were found to be at an excellent level. As a result of the comparison of the fit indices obtained as a result of CFA with the criteria suggested by Simon et al. (2010) and Hooper et al. (2008), it was concluded that there was no need to perform EFA due to the model fit.

Determining the intention to leave school, which is expressed as a strong antecedent of school dropout, plays an important role in reducing school dropout and determining appropriate policies. In this study, in order to determine students' intention to drop out of school, the "Intention to Leave Scale", which is originally in English, was adapted to Turkish language and culture. The model fit of the Turkish form of the scale was analysed by confirmatory factor analysis, the validity of the scale was examined by language validity and construct validity, and the reliability was examined by internal consistency coefficient and two half test coefficients.

It was concluded that the Cronbach's alpha internal consistency coefficient calculated for the reliability of the scale was highly reliable for the whole scale (α = 0.86). The Spearman Brown and Guttman two-half test coefficients calculated between odd and even numbered items were 0.87. When compared with the internal consistency coefficient of the original scale (α = 0.89), it was seen that they were very close to each other. In summary, when the results of the analyses regarding the validity and reliability of the 'Intention to leave' scale are evaluated together, it can be stated that the scale has sufficient psychometric qualities and is a reliable data collection tool for determining the school leaving intentions of high school students in Türkiye.

Intention to leave school is not the same as school dropout. However, it is possible to say that students who show dropout intention have a higher risk of dropping out of school (Frostad et al., 2015). It is thought that the intention to leave school and the accompanying behaviour of dropping out of school if no measures are taken should be taken seriously due to both individual and social consequences. For this reason, it is important to identify students who intend to drop out of school in advance. In this context, the ''Intention to Leave Scale'' can be used by researchers in studies aimed at preventing school dropout and absenteeism, as well as in studies on variables that may be associated with the intention to leave school. Since there is no scale with a similar content in the Turkish literature, it is thought that it will contribute to the field and researchers. However, Frostad et al. (2015) state that intention to leave school is a newer variable. Therefore, the intention to leave school variable offers researchers the opportunity to work with different variables. This study, like all research, is subject to limitations. The scale's composition of six-point Likert-type responses, derived from student self-report, is one of these limitations. In reality, supplementing quantitative data with qualitative data will enhance the validity of the scale. The study also restricts its scope to students enrolled in public high schools in the Izmit district of Kocaeli province. Izmit is an industrial city that offers numerous social opportunities and attracts immigration from other provinces. It is generally regarded as having a medium to high level of education, socioeconomic status, and social and cultural structure. Consequently, the scale's application in various demographic structures enables the acquisition of more significant results in terms of reliability. The relationships between students' intention to leave school and school belonging, teacher support, school climate, family support, students'

career expectations and educational goals, student burnout, self-efficacy beliefs, (Boylan and Renzulli, 2017; Tyler and Lofstrom, 2009; Vasalampi et al., 2018) and other variables can be examined in future studies that employ the Intention to Leave scale.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Eğitim öğretim sürecini tamamlamadan okuldan ayrılan öğrenciler sosyal, ekonomik, davranışsal ve akademik anlamda zayıf özelliklere sahiptir (De Witte vd., 2013; Doll vd., 2013). Çünkü eğitim, bireylere ileriki yaşamları için çeşitli fırsatlar sunarken, okuldan ayrılma niyeti gösterme ve beraberinde eğitim öğretim sürecinin dışına çıkma, yeni yaşamlarına uyum konusunda bireylerin ciddi zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır (Boylan ve Renzulli, 2017; Jimerson vd., 2002; Maynard vd., 2015). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki okul terki tek başına bir olay olmaktan öte uzun vadeli bir sürecin sonucudur (Alexander vd., 2001; Christenson vd., 2004; Dupéré vd., 2018).

Öğrencilerin okuldan ayrılma eğilimi göstermesi veya devamsızlık yapması, eğitim açısından istenmeyen bir durum olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, okuldan ayrılma niyeti, Eurostat tarafından okul terkini ölçmek ve Avrupa Birliği' nin (AB) eğitim politikalarını uygulamak adına hedefler belirlemek için kullanılan bir göstergedir. Bu gösterge, okul terkine karşı mücadelede elde edilen ilerlemeyi ölçmek ve izlemek için önemlidir (Estevao ve Alvares, 2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde ulusal ölçekte yapılan çalışmaların okul terki merkezinde toplandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okul terkinin öncülü olan ve beraberinde görülen bireysel ve toplumsal olumsuzlukları en aza indirmede etkin bir yeri olan okuldan ayrılma niyeti ise yeterince araştırılmamıştır. Okuldan ayrılma niyetini belirlemeye yönelik Türkçe güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı, öğrencilerin okulu bırakma niyetlerinin anlaşılmasını sağlayabilir. Öğrencilerin okulu bırakma niyetlerini anlamak, okulu bırakma oranlarını azaltmayı amaçlayan eğitim politikaları ve müdahaleleri hakkında bilgi verebilir. Türkiye bağlamına uygun bir ölçeğin uyarlanması, politika yapıcılara Türk öğrencilerin karşılaştığı belirli zorlukları ele almak için ilgili verileri sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin okulda kalma veya okulu bırakma kararlarını etkileyen farklı faktörlerin doğru bir şekilde anlaşılmasına fırsat verebilir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada ilk olarak okuldan ayrılma niyetinin kavramsal çerçevesinin

açıklanması ve devamında temelleri Vallerand vd. (1992) ile Valas' ın (2001) araştırmalarına dayanan ve Frostad vd. (2015) tarafından geliştirilen "Intention to leave" (Okuldan Ayrılma Niyeti-OAN) ölçeğinin Türkçe' ye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin okuldan ayrılma niyeti ile ilgili uluslararası alanyazında yapılan nicel çalışmalarda çoğunlukla Hardre ve Reeve (2003) tarafından geliştirilen "Intentions to Persist Versus Drop Out", Pijl vd. (2014) tarafından geliştirilen "Intention to Leave", Frostad vd. (2015) tarafından geliştirilen "Intention to Leave", Vasalampi vd. (2018) tarafından geliştirilen "Intention to Drop Out of School" ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. Türkçe alanyazında öğrenci algıları doğrultusunda okuldan ayrılma niyetini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme aracına olan ihtiyaç araştırmaya yön veren en önemli sebeplerden biridir.

Frostad vd. (2015) tarafından geliştirilen "Intention to Leave" isimli ölçek, 6'lı likert tipinde 8 maddeden oluşmaktadır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin maddeleri okulda yapılan çalışmalarda öğrencilerin ilgi ve motivasyonları, bununla birlikte okulu bırakma hakkındaki düşüncelerine yöneliktir. Araştırmacılar ölçeği, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere uygulamaktadırlar. Ölçek için araştırmacılar tarafından hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.89' dur.

Okuldan ayrılma niyeti ve beraberinde gelen olası sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin okuldan ayrılma niyetlerinin önceden tespit edilip gerekli stratejilerin uygulanması, önlemlerin alınması toplumun geleceği için önem arz etmektedir. Bu bağlamda ilgili ulusal alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okuldan ayrılma niyetlerini ortaya koymaya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan uluslarası alanyazın taraması neticesinde Frostad vd. (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere uygulanabilirliği, ölçek maddelerinin kolay, anlaşılır ve sayıca az olmasının öğrenciler tarafından kolaylıkla yanıtlanmasını sağlayacağı kanaati ve bununla birlikte ölçek maddelerinin Türk kültürüne ve eğitim sistemine daha uygun olması sebebiyle dilimize uyarlaması yapılarak alanyazına kazandırılması amaçlanmıştır.

## Yöntem

Ortaöğretim öğrencilerinin okuldan ayrılma niyetlerine ilişkin algılarını tespit etmek için, Frostad vd. (2015) tarafından geliştirilen "ayrılma niyeti (intention to leave)" ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasının amaçlandığı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, evrenden belirlenen örneklem üzerinden yola çıkarak evrene ait tutum, davranış ve görüşlere ilişkin veri toplamak amacıyla tercih edilen araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2015; McMillan ve Schumacher, 2014).

Araştırma, ortaöğretim öğrencileri ile yürütülmüştür ve araştırma kapsamında 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili İzmit ilçesindeki kamu ortaöğretim okullarında okuyan 390 ortaöğretim öğrencisinden veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde örneklem seçme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

## Bulgular

Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeğinin (OAN) yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda tüm maddeler için faktör yükü 0.43 (OAN8) ile 0.78 (OAN2) aralığında hesaplanmıştır. Beavers vd. (2013) ile Hinkin (1998)' e göre faktör yükü 0,40' ın altında olan maddelerin araştırmaya katkısı daha az olacağından dolayı analiz dışı bırakılmalıdır. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0.40' ın üzerinde olmasından dolayı madde silme işlemi yapılmamıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Simon vd. (2010) ile Hooper vd. (2008) tarafından belirtilen uyum indeksleri referans aralıkları ile karşılaştırıldığında madde yapı ilişkisinin geçerliği ölçek formunda herhangi bir madde değişikliği yapılmadan Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeğinin tek boyut ve 8 maddesi ile desteklenmiştir. Ölçeğin ayırt edici geçerliği çalışmasında ise alt-üst %27'lik grup karşılaştırması yapılmıştır. %27'lik alt-üst grup ortalamaları arasındaki fark istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğin ayırt edicilik gücü yüksek bulunmuştur. "Ayrılma Niyeti Ölçeği" nin uyum geçerliği çalışması için ölçüt olarak Şimşek vd. (2014) tarafından geliştirilen "Okula Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Okula Yabancılaşma Ölçeği 19 madde ve "anlamsızlık", "güçsüzlük", "kuralsızlık", "sosyal uzaklık" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Kocaeli ili İzmit ilçesindeki kamu liselerinde öğrenim gören 100 öğrenciye hem "Ayrılma Niyeti Ölçeği" hem de "Okula Yabancılaşma

Ölçeği" uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon uyum geçerliği .80 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bağlamında bakıldığında ise ayrılma niyeti ölçeğinin; "anlamsızlık" alt boyutu ile .63, "güçsüzlük" alt boyutu ile .74, "kuralsızlık" alt boyutu ile .74, "sosyal uzaklık" alt boyutu ile .58 pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Sonuç olarak, "Ayrılma Niyeti Ölçeği" ile "Okula Yabancılaşma Ölçeği" arasında Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda faktör grupları arasında pozitif yönde çıkan ilişkiler ölçme aracının geçerli olduğunu göstermektedir.

Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeği' nin güvenirliğine ilişkin bulgular, Cronbach Alfa, yarıya bölme teknikleri katsayısı aracılığı ile test edilmiştir. Tek boyutlu ölçeğin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizleri kapsamında yapılan yarıya bölme tekniğinde tek ve çift sayılı maddeler şeklinde hesaplanan iki yarı için hem Spearman Brown katsayısı hem de Guttman iki yarım test katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery' e (2010) göre Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0.7 ile 0.9 değerleri arasında olması iyi, 0.9 değerinin üzerinde olması ise mükemmel olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısının 0.9' a yakın bir değer olması ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin okuldan ayrılma niyetlerini belirleyebilmek adına orijinali İngilizce olan "Ayrılma Niyeti Ölçeği" nin Türk diline ve kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun model uyumu doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin geçerliği dil geçerliği ve yapı geçerliği ile, güvenirliği de iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test katsayıları ile incelenmiştir.

İlk olarak ölçek Türkçe' ye çevrilmiş ve dil geçerliğinin sağlanabilmesi adına geri çeviri ve uzman görüşünden faydalanılmıştır. Dil geçerliğinin sağlanmasının ardından kapsam geçerliğinin sağlanması için yeniden uzman görüşüne başvurulmuş, ortaöğretim öğrencileri ile ön uygulama yapılmış, dilsel eşdeğerliği test etmek amacıyla öğretmenleri tarafından İngilizce düzeylerinin iyi olduğu belirtilen fen lisesi 11. Sınıf 40 öğrenciye ikişer haftalık süreyle ölçeğin İngilizce formu, ardından Türkçe formu uygulanmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ortaya çıkan Türkçe form kullanılarak ortaöğretim düzeyindeki farklı okul tür ve sınıf seviyelerinden 370 öğrenciden veriler elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal yapısının Türk kültürü ve Türkçe dilinde korunup korunmadığını

belirleyebilmek için katılımcılardan elde edilen veri seti ile ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, orijinal versiyondaki tek boyutlu ve 8 maddeli yapıyı doğrulamıştır. Bununla birlikte analizler neticesinde elde edilen modelin uyum indekslerinden RMSEA uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür. DFA sonucu elde edilen uyum indekslerinin Simon vd. (2010) ve Hooper vd. (2008) tarafından önerilen kriterler ile karşılaştırılması sonucunda model uyumunun sağlanmasından dolayı AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapılmasına gerek olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin ayırt edici geçerliğine ilişkin bulgularda tüm maddelerin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin uyum geçerliği için yapılan analizler sonuçlarının pozitif ve anlamlı olması ölçme aracının geçerliğini desteklemiştir.

Okuldan ayrılma niyeti ve önlem alınmadığı takdirde beraberinde görülen okulu bırakma davranışının gerek bireysel gerekse toplumsal anlamdaki sonuçları sebebiyle ciddiye alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple okuldan ayrılma niyetinde olan öğrencilerin önceden tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda "Okuldan Ayrılma Niyeti Ölçeği", okul terkini ve devamsızlığı önlemeye yönelik araştırmalarda, bununla birlikte okuldan ayrılma niyeti ile ilişkilendirilebilecek değişkenlerin konu edinildiği çalışmalarda araştırmacılarca kullanılabilir. Benzer içerikte bir ölçeğin Türkçe alanyazında olmaması sebebiyle alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Frostad vd. (2015) tarafından okuldan ayrılma niyetinin daha yeni bir değişken olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla okuldan ayrılma niyeti değişkeni araştırmacılara farklı değişkenlerle çalışma fırsatı da sunmaktadır.

**Author Contributions:** Each author has made significant scientific contributions to the article and bears equal ethical responsibility.

**Conflict of Interest:** There is no conflict of interest between any institution or authors within the scope of the study.

**Ethics Statement**: We declare that the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been followed in this study and that we have not taken any action based on "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics". At the same time, we declare that all authors contributed to the study, that there is no conflict of interest between the authors, and that all responsibility for all ethical violations belongs to the authors of the article.

**Ethics Committee Permission:** Ethics committee permission was obtained with the decision of Kocaeli University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 14/05/2024 and numbered 2024/06.

**Funding:** This research has not received any funding.

**Copyrights**: Work published in Millî Eğitim is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence.

**Data Availability Statement:** Data generated or analysed during this study are available from the authors upon request.

**Using Artificial Intelligence for Writing Assistance:** Artificial intelligence was not used in the writing of the research.

## References

Akbulut, N. (2021). *Ortaöğretimde okul terklerinin sosyoekonomik nedenleri ile okul terklerinin önlenmesine dönük kamu maliyesi politika ve programları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 167-192. https://doi.org/10.12780/uusbd.03923

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, *70*(2), 87-107. https://doi.org/10.2307/2673158

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*(5), 760-822. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134

Attwood, G., & Paul Croll (2011). Attitudes to school and intentions for educational participation: An analysis of data from the longitudinal survey of young people in England. *International Journal of Research & Method in Education, 34*(3), 269-287. https://doi.org/10.1080/1743727X.2011.609552

Backman, O. (2017). High school dropout, resource attainment, and criminal convictions. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 54*(5), 715-749. https://doi.org/10.1177/0022427817697441

Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(2), 257-270. https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1460258

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485-540. https://doi.org/10.3102/00346543055004485

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186-3191.

Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2019). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 18*(1), 6.

Binici, A. (2023). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okul terki nedenleri ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Boylan, R. L., & Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: The influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth and Society, 49*(1), 46-71. https://doi.org/10.1177/0044118X14522078

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Campbell, L. (2003). As strong as the weakest link: Urban high school dropout. *The High School Journal, 87*(2), 16-24.

Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1982). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills: Sage Publications.

Chambers, S., Mayfield, C. O., & Valenti, A. (2023). The impact of perceived fairness, organizational and professor support on students' intentions to quit. *International Journal of Educational Management, 37*(4), 863-883. https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2022-0230

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*(1), 36-39. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x

Contreras, D., González, L., Láscar, S., & López, V. (2022). Negative teacher–student and student–student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576

Çam, İ. (2023). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin, okul terklerinin nedenleri ile bu durumun bireysel ve ekonomik sonuçlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 810.

Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts: Disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation, 27*(4), 341-54.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, *10*, 13-28. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002

Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open, 3*(4). https://doi.org/10.1177/2158244013503834

Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development, 89*(2), e107-e122. https://doi.org/10.1111/cdev.12792

Education, A. (2014). Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures. European Union.

ERG (2022). Eğitim Reformu Girişimi; Eğitim izleme raporu. https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2022/

Estevao, P., & Alvares, M. (2014). What do we mean by school dropout? Early school leaving and the shifting of paradigms in school dropout measurement. *The Portuguese Journal of Social Science, 13*(1), 21-32. https://doi.org/10.1386/pjss.13.1.21_1

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th Ed.). Mc Graw Hill Education.

Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 110-122. https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420

Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395-419. https://doi.org/10.3102/00028312034002395

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step bysstep: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.

Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Students Placed At Risk, 7*(1), 25-41. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0701_3

Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2007). The health effects of education. *Economics of Education Review, 26*(2), 186-200. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.002

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th Ed.). Pearson.

Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education, 63*(2), 122-132. https://doi.org/10.2307/2112858.

Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347

Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education, 22*(5), 1259-1279. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09527-0

Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research, 102*(1), 3-14. https://doi.org/10.3200/JOER.102.1.3-14

Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods, 1*(1), 104-121. https://doi.org/10.1177/109442819800100106

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60. https://doi.org/10.21427/D7TS43

Itzhaki, Y., Itzhaky, H., & Yablon, Y. B. (2018). The contribution of parental and societal conditional regard to adjustment of high school dropouts. *Journal of Adolescence*, *62,* 151-161. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.014

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733-762. https://doi.org/10.1023/A:1022300826371

Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools, 39*(4), 441-457. https://doi.org/10.1002/pits.10046

Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure–dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research, 90*(6), 331-343. https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544591

Lamb, S., Markussen, E., & Teese, R. (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Springer.

Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health, 58*(6), 652-658. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014

Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement. *European Educational Research Journal, 14*(3-4), 206-221. https://doi.org/10.1177/1474904115589039

Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B., & Borgen, J. S. (2011). Early leaving, non-completion and completion in upper secondary education in Norway. In *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy* (pp. 253-271). Springer Netherlands.

Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., & Vaughn, M. G. (2015). High school dropouts in emerging adulthood: Substance use, mental health problems, and crime. *Community Mental Health Journal*, 51, 289-299. https://doi.org/10.1007/s10597-014-9760-5

McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). Pearson.

MEB (2022). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2021 – 2022. Ekim 2022. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460

Okur, M. R., Baş, D. P., & Güneş, E. P. U. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenimi bırakma sebeplerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9*(2), 225-235. https://doi.org/10.5961/jhes.2019.324

Öztürk, Y. (2021). *Meslek liselerinde okul terkinin nedenleri, sonuçları ve önlemeye yönelik çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, E. P., (2014). Students with special educational needs in secondary education: Are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education, 29*(1), 16-28. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830442

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*(3), 583-625. https://doi.org/10.3102/00028312032003583

Rumberger, R. W. (2019). The economics of high school dropouts. *The Economics of Education*, 149-158. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00012-4

Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 973. https://doi.org/10.1037/edu0000406

Sandler, M. E. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in Higher Education*, *41*, 537-580.

Schwab, S. (2018). Who intends to learn and who intends to leave? The intention to leave education early among students from inclusive and regular classes in primary and secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(4), 573-589. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1481871

Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C., & Härter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expectations, 13*(3), 234–243. https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2009.00584.x

Sönmez, A. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Kastamonu ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development, 85*(2), 196-203. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x

Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, H., Şimşek, S., & Demir, A. (2014). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 309-322.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2009). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon Publishing

Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 89-101.

Thomas, S. L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education, 71*(5), 591-615. https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778854

Townsend, L., Flisher, A. J., & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *10*, 295-317. https://doi.org/10.1007/s10567-007-0023-7

Traag, T., & Van der Velden, R. K. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies, 30*(1), 45-62. https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535975

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2023). *İstatistiklerle Çocuk, 2023*. Rapor No:53679.https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2023-53679

Tyler, J. H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 77-103.

Ünver, G. (2022). *Okula devamsızlık ve okul terki nedenleri: Bir meta-sentez incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.

Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(1), 71-90. https://doi.org/10.1080/00313830020042689

Valkov, P. (2018). School dropout and substance use: Consequence or predictor. *Trakia Journal of Sciences, 16*(2), 95. https://doi.org/10.15547/tjs.2018.02.004

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*(4), 1003-1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology, 72*(5), 1161.

Vasalampi, K., Kiuru, N., & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, *55*, 110-119. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.001

West, P. W. (2016). Simple random sampling of individual items in the absence of a sampling frame that lists the individuals. *New Zealand Journal of Forestry Science*, *46*, 1-7. https://doi.org/10.1186/s40490-016-0071-1

White, S. W., & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development, 88*(2), 227-235. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00014.x

## Appendix

Ayrılma Niyeti Ölçeği Türkçe Formu (Turkish Version of Intention to Leave Scale)

Sevgili Öğrenciler; bu araştırmada öğrencilerin okuldan ayrılma niyetine ilişkin algılarını geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye olanak tanıyacak bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bundan dolayı aşağıdaki soru formunda bulunan ifadeleri dikkatle okumanız, sizin için en uygun olan seçeneğe "X" işareti koymanız rica olunur.

Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını ve güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür eder ve çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Mustafa KEMER
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Programı Doktora Öğrencisi
mstfkmr@gmail.com

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Cinsiyet : □ Erkek □ Kız

Sınıf Düzeyi : □ 9. Sınıf □ 10. Sınıf □ 11. Sınıf □ 12. Sınıf

Okul Türü : □ Anadolu Lisesi □ Fen Lisesi

□ İmam Hatip Lisesi □ Meslek Lisesi

## AYRILMA NİYETİ ÖLÇEĞİ

1-Kesinlikle Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kısmen Katılmıyorum
4-Kısmen Katılıyorum 5-Katılıyorum 6-Kesinlikle Katılıyorum

| **Sevgili öğrenciler;**<br>**Size sorulan soruları, okulunuza yönelik kendi duygularınızı dikkate alarak cevaplamanız istenmektedir.** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Arada bir bu okulu bırakıp kendime yeni bir iş bulmayı düşünüyorum. | | | | | | |
| Bu okulda ne yaptığım konusunda bir fikrim yok. | | | | | | |
| Dersler fazla teorik olduğu için sık sık okuldan ayrılmayı düşünüyorum. | | | | | | |
| Okulda vaktimi boşa harcadığımı hissediyorum. | | | | | | |
| Bu okuldan ayrılmayı düşünüyorum. | | | | | | |
| Çok çalışsam da bu okulda asla başarılı olamayacağım. | | | | | | |
| Okuldaki öğretmenlerle süregelen anlaşmazlıklardan dolayı bu okuldan ayrılmayı düşünüyorum. | | | | | | |
| Ailemdeki sorunlar nedeniyle sıklıkla bu okuldan ayrılmayı düşünüyorum. | | | | | | |

# Meslek Lisesi Öğrencilerinin Azim ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Esra CİVRİZ[1] , Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ[2]**

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, esracvrz@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-8065-5562

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sevincgb@hacettepe.edu.tr. ORCID: 0000-0002-4553-1433

Gönderilme Tarihi: 03.09.2024 Kabul Tarihi: 31.01.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1543087

Atıf: "Civriz, E., & Gelmez-Burakgazi, S. (2025). Meslek lisesi öğrencilerinin azim ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(248), 2169-2196. DOI: 10.37669/milliegitim.1543087"

***Öz***

*Bu çalışmanın amacı, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim düzeyleri ile üniversite kazanma durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek ve azim becerisi değişkeninin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve genel not ortalamasına göre farklılaşma durumunu incelemektir. Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Türkiye'nin kuzeyindeki bir ilde sağlık meslek lisesinde öğrenim gören 166 son sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinin bulunduğu anket ile Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilmiş ve Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Kısa Azim Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin azim becerisi; cinsiyet, genel not ortalaması ve anne-baba eğitim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğrencilerin azim ve üniversite kazanma durumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *azim, Kısa Azim Ölçeği, sağlık meslek lisesi öğrencileri, üniversite kazanma durumu*

# Examining the Relationship Between Vocational High School Students' Grit and Achievement Levels

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*The aim of this study is to identify the relationship between the grit levels of vocational high school senior students and their university admission status and to examine the differentiation of the grit according to gender, parents' educational status, and general grade point average. The study was conducted in the second semester of the 2023-2024 academic year with the participation of 166 senior students studying at a health vocational high school in a province in the north of Turkey In this study, one of the quantitative research designs, correlational research model was used. Data collection was done using a survey consisting of the demographic characteristics of vocational high school senior students "Short Grit Scale", developed by Duckworth and Quinn, (2009) and adapted to Turkish by Sarıçam, Çelik and Oğuz, (2016) and tested for validity and reliability. According to the results of analysis, it was determined that the grit skills of vocational high school senior students were at a medium level. The students' grit skills did not show a statistically significant difference in terms of gender, GPA, and parents' education level. In addition, there was no statistically significant relationship between students' grit and university admission.*

***Keywords:*** *grit, health vocational high school students, Short Grit Scale, university admission status*

## Giriş

Tarih boyunca eğitim alanında yürütülen araştırmalar, öğrencilerin akademik başarılarına katkısı olan etmenleri belirlemeye çalışmışlardır ve bu faktör zekâ, yetenek, dikkat, algı vb. gibi bilişsel süreçlerle sınırlandırmışlardır. Eğitim başarısı birbiriyle ilişkili çok sayıda faktöre bağlıdır ve yalnızca tek bir faktöre atfedilemez (Past vd., , 2020). Akademik başarıyı tahmin etme görevi bir asırdan fazla süredir gündemdedir ve günümüzde akademik başarının yordayıcısı olarak çeşitli psikolojik analizler yapılmaktadır (Fernandez Martin vd., 2020; Verbitskaya vd.,2020). Başarının yordayıcılarını inceleyen araştırmaların ulaştığı göstergelerden biri de 'azim'dir (örneğin, Park vd., 2020; Rogalski, 2018; Sheldon vd.,2015).

Son yirmi yılda, eğitim çıktıları üzerine yapılan araştırmalar, başarıyı arttırmada olumlu sosyal davranışların önemini ortaya koymuştur (Blake vd., 2015). Greenberg vd. (2003), eğitimcilerin, ebeveynlerin, öğrenciler ve eğitim camiasının diğer üyelerinin, günümüz okullarının temel becerilerin (okuma, yazma, sayma) ötesinde öğretim yapmaları gerektiğine inanmaktadır. Günümüzde okullar, öğrencilerin sosyal-duygusal yetkinliğini, karakterini, sağlığını ve sivil

katılımını geliştirmelidir (Greenberg vd., 2003). Yaşamın her alanında başarıya ulaşmak, bir dizi beceriyi ve bireyin sahip olması gereken kişisel özellikleri gerektirir. Başarıya giden yolda hırs, tutku, azim, kararlılık vb. kişisel özellikler yakından ilgilidir (Akyıldız, 2020).

Son zamanlarda yürütülen çalışmalar azmi, akademik performansı açıklamaya katkı sunan yeni bir faktör olarak açıklamışlardır (örneğin Mamah vd., 2022). Eğitim alanında oldukça yeni bir kavram olan azim, bireyleri yaşamda olduğu kadar akademik başarıya hazırlamada da önemli bir bileşen hâline gelmiştir (Hernandez Sellés vd., 2020).

Azim literatürde uzun vadeli hedefleri büyük bir kararlılıkla takip etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır ve akademik, mesleki ve uğraş alanlarındaki başarıyı yordamayı sağlar (Duckworth vd., , 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth vd., 2009; Wallace, 2015). Azim, çabada sabır ve ilgide tutarlılık göstererek karakterize edilen genel psikolojik bir özelliktir (Eskreis Winkler vd., 2014).

Hansen-Morgan (2017) azmi, başarısızlığa rağmen bir hedefe ulaşma yolunda kendi kendini düzenleme ve odaklanmayı sürdürme becerisi olarak tanımlar. Benzer şekilde azim kişinin bir hedef belirleme ve hedefe ulaşıncaya kadar bu hedefe bağlı kalma yeteneğidir (Duckworth, 2016). Azim; kararlılık, dayanıklılık, direnme ve vicdanlılığı vurgular ve başarısızlığa, ilerleme eksikliğine, hedeften caymaya izin vermez (Mcfarlane, 2018). Duckworth ve Quinn (2009) azmin, öğrencilerin okuldaki etkinliğini öngördüğünü ve bu kavramın yetenekle büyük ölçüde ilgisi olmadığını belirtmişlerdir. Azim; sabır, öz denetim ve daha geniş anlamda vicdanlılığın birleşiminden ortaya çıkar (Wallace, 2015).

Azim çeşitli bağlamlarda ve değişkenler açısından pek çok çalışmada incelenmiştir. Rojas vd. (2012), dörtten sekizinci sınıfa kadar olan çocuklarda azmi incelemiş ve azmin, öz yeterlik ve öz düzenleme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Çalışmada ayrıca erkeklerin azim düzeyleri kız öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda azmin üniversite öğrencilerinde bir amaca sahip olmanın olumlu etkisinin yanı sıra amacın rolünü tahmin ettiği bulunmuştur (Hill vd., 2014). Hill vd. (2014) azimli bireylerin hayata karşı olumlu bir bakış açısına sahip olma olasılıklarının da daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla uzun vadeli hedeflerine daha iyi ulaşabileceklerini belirtmişlerdir.

Şam ve Aliyev (2022) umut ve azme dayalı uygulamış oldukları müdahale programında umut, azim ve öz yeterlik arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde azmin, öz yeterlik ve okul performansı ilişkisinde aracı rol üstlendiği belirtilmiştir (Alhadabi & Karpinski, 2020; Usher vd., 2019). Hagger ve Hamilton (2018) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada ergen öğrenciler arasında azmin akademik başarıya olumlu katkısını ortaya çıkarmışlardır.

Park, Kwak ve Kim (2020) ise azmi çeşitli değişkenler açısından incelemiş, azim ve başarı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Temel, Temel ve Çelik-Kansu (2023) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin azim ve akademik başarıları üzerine yapmış oldukları çalışmada azim ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Araştırmada akademik azmin cinsiyete, baba eğitim durumu, statü, sosyoekonomik durum ve okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Eryiğit ve Kılıç (2022) Covid-19 pandemisinde matematik başarısının yordayıcısı olarak azim ve teknoloji tutumu üzerine yapmış oldukları çalışmada azim ve teknolojiye karşı tutumun matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Bulgulara göre, azim matematik başarısını olumlu yönde etkilerken, teknolojinin ise olumsuz yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Acar (2021) ortaokul öğrencilerinin akademik azimlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemiş ve öğrencilerin akademik azimleri cinsiyet, okul türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; öğrencilerin akademik azimleri sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Broghammer (2017) lisans öğrencileriyle yürütmüş olduğu boylamsal desenli çalışmasında azmin sabrın bir göstergesi olmadığını ancak birinci yılın genel not ortalamasını tahmin etmede pozitif bir belirleyici olabileceğini ve öğrencilerin üniversite başarısını tahmin etme olasılığını arttırdığını bulmuştur. Benzer şekilde Rogalski (2018) azmin öğrenci başarısının bir yordayıcısı olduğunu, daha azimli üniversite öğrencilerinin kayıt oldukları dersleri tamamlama olasılığının daha düşük azimli öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca dönem sonu not ortalamalarının da daha yüksek olduğunu görmüştür. Benzer şekilde Beyhan (2016) üniversite öğrencilerinin azim düzeyleri ve başarıları üzerine yaptığı çalışmasında, öğrencilerin başarı

puanları ve azim arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Black (2014) üniversite öğrencilerinin azimlerinin, başarı ve ebeveyn etkileriyle ilişkisine baktığı çalışmasında ebeveynlerin inançları ve davranışlarının öğrencilerin uzun vadeli hedefler için kararlılığa yönelik yönelimlerini güçlü bir şekilde etkilediğini belirtmiştir.

Ulusal düzeyde yürütülen çalışmalar incelendiğinde azmin başarı ve diğer değişkenler (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, benlik saygısı, denetim odağı, motivasyon, Covid-19 pandemi döneminde stresle başa çıkma durumu, öz düzenleme becerisi, teknoloji tutumu) ile ilişkisi üzerine çalışmalar dikkat çekmektedir (Acar, 2021; Akyıldız, 2020; Beyhan, 2016; Bozgün, 2021; Ekinci & Hamarta, 2020; Gümüş, 2021; Işıkcı, 2022; Kardaş & Yıldız, 2021; Kaynar, 2021; Kurt Taşpınar & Külekçi, 2018; Serin, 2021; Taytaş & Kardaş, 2021; Tosun, 2024; Yıldız, 2019). Tosun ve Güven (2023) azim konusuyla ilgili olarak yayımlanan makalelerin üniversite öğrencilerine yönelik olduğunu, tezlere bakıldığında ise tezlerde çoğunlukla lise öğrencileri ile çalışıldığını belirtmişlerdir. Uluslararası literatür incelendiğinde, meslek lisesi öğrencilerinin azim düzeylerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma dikkat çekmektedir (örneğin Djamhoer vd., 2023). Ancak tezler incelendiğinde, mevcut bilgimize göre, literatürde meslek lisesi öğrencilerinin azim ve üniversite kazanma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluğu doldurmak ve meslek lisesi öğrencilerinde bu iki değişkenin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, genel not ortalamasına göre farklılaşma durumunu incelemek açısından bu çalışma önemli görülmektedir. İlgili literatürde azmin cinsiyete (Duru, 2023; Işıkçı & Çoklar, 2022; Kumar & Rathee, 2019), anne-baba eğitim durumuna (Porter, 2019), genel not ortalamasına (Black, 2014; Siah vd., 2018) göre farklılık göstermesi, bu değişkenlerin bu çalışmada da ele alınmasının temel sebebi olarak düşünülebilir.

Bu amaç doğrultusunda, araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim düzeyleri nedir?
2. Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim düzeyi;
    a. Cinsiyet,
    b. Genel not ortalaması,
    c. Anne eğitim durumu,
    d. Baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim düzeyleri ile üniversite başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu çalışma, Türkiye'nin kuzeyinde bir ilde bir meslek lisesinde öğrenim gören 166 son sınıf öğrencisi (46 erkek, 120 kadın) ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 meslek lisesi son sınıf öğrencilerine ilişkin demografik bilgileri sunmaktadır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği, değişkenlerin beraber değişim ve değişiminin derecesinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmalardır (Akgün vd., 2022). Bu çalışma, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim düzeyleri ile üniversite kazanma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflediği için bu desen kullanılmıştır.

### Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini Türkiye'nin kuzeyinde bir ilde yer alan beş farklı meslek lisesi (sağlık meslek, ticaret meslek, endüstri meslek, kız imam hatip ve erkek imam hatip lisesi), 270 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada uygun örnekleme, ikinci aşamada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, ulaşılması kolay ve hızlı olan ögelere dayanır (Baltacı, 2018). Ulaşılması kolay ve çalışılması pahalı olmayan durumların tercihinde kullanılan bu örnekleme yönteminin bir sınırlılığı ise örneklem büyüklüğünün genelleme yapmaya fırsat tanımamasıdır (Vogt vd., 2012). İlk aşamada beş farklı meslek lisesinden 'uygun örnekleme' yolu ile bir meslek lisesi (sağlık meslek lisesi) seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, bir araştırmada gözlem biriminin belli özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2022). İkinci aşamada ise 'ölçüt örnekleme' yoluyla "son sınıf düzeyinde işletmelere staja gidiyor olmak" bir ölçüt olarak belirlenmiş ve sağlık meslek lisesinde son sınıf düzeyinde işletmelerde staja giden 166 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tablo*

| Özellikler | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Erkek | 46 | 27,72 |
| | Kadın | 120 | 72,28 |
| Anne Eğitim Durumu | Okuma-yazma var | 13 | 7,8 |
| | İlkokul | 78 | 46,9 |
| | Ortaokul | 47 | 28,3 |
| | Lise | 27 | 16,4 |
| | Üniversite | 1 | 0,6 |
| | Yüksek lisans | - | - |
| Baba Eğitim Durumu | Okuma-yazma var | 2 | 1,2 |
| | İlkokul | 51 | 30,7 |
| | Ortaokul | 53 | 31,9 |
| | Lise | 55 | 33,2 |
| | Üniversite | 4 | 2,4 |
| | Yüksek lisans | 1 | 0,6 |
| *Genel Not Ortalaması | 50-60 | 3 | 1,8 |
| | 61-70 | 37 | 22,3 |
| | 71-80 | 59 | 35,6 |
| | 81-90 | 58 | 34,9 |
| | 91-100 | 9 | 5,4 |
| Üniversite Kazanma Durumu | Kazanamadı | 57 | 34,4 |
| | Kazandı | 109 | 65,6 |
| Toplam | | 166 | 100 |

*Genel Not Ortalaması 100 üzerinden hesaplanmıştır. **Öğrencilerin genel not ortalama bilgileri okul rehberlik servisinden alınmıştır.

Tablo 1'de öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Tablo 1 incelendiğinde çalışmada yer alan öğrencilerin 46'sının erkek, 120'sinin kadın olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun anne eğitim durumu incelendiğinde okuma yazması var (n=13), ilkokul (n=78) ortaokul (n=47), lise (n=27), üniversite (n=1) mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu incelendiğinde okuma yazması var (n=2), ilkokul (n=51), ortaokul (n=53),

lise (n=55), üniversite (n=4), yüksek lisans (n=1) mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel not ortalamaları incelendiğinde ise, 100 puan üzerinden 50-60 puan (n=3), 61-70 puan (n=37), 71-80 puan (n=59), 81-90 puan (n=58), 91-100 puan (n=9) aralığı görülmüştür. Öğrencilerin üniversite kazanma durumu incelendiğinde 57 öğrencinin üniversite sınavını kazanamadığı, 109 öğrencinin ise kazandığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun (n=109) üniversite sınavını kazandığı görülmüştür.

**Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı olarak, son sınıf meslek lisesi öğrencilerinin demografik özelliklerinin bulunduğu anket; orijinali Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilen ve Sarıçam vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Kısa Azim Ölçeği kullanılmıştır. Anket formunda öğrencilerin cinsiyeti, genel not ortalaması, anne-baba eğitim durumu gibi bilgiler yer almaktadır.

Kısa Azim Ölçeği: Azim Ölçeği Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. Sarıçam vd. (2016) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan 8 madde 2 alt boyut; ilginin tutarlılığı ve gayrette ısrar alt boyutlarından oluşan bir yapıya sahiptir. Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için. 83 olarak sunulmuştur. İlginin tutarlılığı alt boyutu için. 80, gayrette ısrar alt boyutu için. 71 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayısı, ölçekteki bulguların tutarlı olduğunu göstermektedir. Yaygın olarak kabul edilen eşik değeri .70’tir (Field, 2018; Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2013). Duckworth (2016) ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 5 (aşırı azimli) en düşük puanın ise 1 (hiç azimli değil) olduğunu belirtir.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için IBM AMOS paket programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-karenin serbestlik derecesine oranı, $x^2/df$ değerinin 1,425 olduğu bulunmuştur. Uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde kabul gören belli aralıkları vardır (Kline, 2015). Bu değer, model veri uyumunun mükemmel düzeyde bir uyum gösterdiğini ifade etmektedir. RMSEA değeri 0,051 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, RMSEA değeri açısından modelin iyi uyum indeksine sahip olduğu söylenebilir. Bu uyum indekslerinden CFI=0,96 ve NFI=0,89 olarak

bulunmuştur. NFI ve CFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde olması kabul edilebilir olarak değerlendirilirken, 0,95 ve üzerinde olması modelin iyi bir uyum gösterdiğini ifade eder (Kline, 2011). Buradan hareketle; NFI ve CFI değerleri açısından modelin iyi uyum sergilediği ifade edilebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında, GFI=0,96; AGFI=0,92 ve SRMR=0,086 olarak bulunmuştur. GFI, AGFI ve SRMR değerleri açısından da modelin iyi bir uyum indeksine sahip olduğu söylenebilir. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ölçme aracının yapısının doğrulandığı görülerek ölçüm modelinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmanın veri toplama süreci, 2023-2024 eğitim öğretim yılında başlamıştır. Çalışmanın nihai verilerini toplama sürecine başlamadan önce ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurul 06.06.2024 tarih ve E-51944218-050-00003578307 sayılı onayı ve araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan Azim Ölçeği'ni geliştiren araştırmacıdan (Duckworth & Quinn, 2009) ve ölçeği Türkçeye uyarlayan araştırmacılardan (Sarıçam vd., 2016) ölçeği kullanmak için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci öncesi, öğrencilerin; Gönüllü Katılım Formu'nu; velilerin ise Veli İzin Belgesi'ni doldurmaları sağlanmıştır. 2024 yılı haziran ayında veri toplama süreci gerçekleştirilmiş, öğrenciler, Kısa Azim Ölçeği'ni ve demografik bilgiler içeren anket formunu doldurmuşlardır. Ağustos ayı itibarıyla da rehberlik biriminden öğrencilerin üniversite başarısına ilişkin veriler elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan bütün öğrencilerin sınav sonucuna göre tercih yaptığı ancak 57 öğrencinin herhangi bir üniversiteye yerleşemediği, 109 öğrencinin ise 2 yıllık üniversiteye (76 öğrenci) ve 4 yıllık üniversiteye (33 öğrenci) yerleştiği bilgisi rehberlik servisinden elde edilmiştir. Veri setinde üniversiteye yerleşemeyen öğrenciler (n=57) 'başarısız', yerleşen öğrenciler (n=109) 'başarılı' olarak kodlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Veriler, IBM SPSS 29 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür (Skewness .174 ve Kurtosis -.196). Hair vd. (2010) +1.0 ve -1.0 aralığındaki Skewness ve Kurtosis değerlerinin normal kabul edilebileceğini belirtir. Verilerin parametrik test varsayımlarını karşılaması sonucunda cinsiyet, genel not ortalaması, anne-baba eğitim durumu, üniversite kazanma durumu gibi değişkenlerin etkisini incelemek için bağımsız örneklemler t-testi, Tek Yönlü Anova, Çift Yönlü Anova ve Nokta Çift Serili Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizler ve bu analizlerde elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Azim Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler*

| Değişken | N | Minimum | Maksimum | X | Ss | K /S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Azim Düzeyi | 166 | 1.75 | 4.88 | 3.46 | .648 | -.196/.174 |

Tablo 2 incelendiğinde çalışmada meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin (n=166) yer aldığı, en düşük azim puanının 1.75 olduğu, en yüksek azim puanının ise 4.88 görülmektedir. Tablo 2 öğrencilerin azim puan ortalamalarının 3.46 olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayanarak, öğrencilerin azim puanları orta düzeydedir, denilebilir. Azim puanlarının standart sapması .648'dir. Tablo 2'ye göre azim puanlarının normal dağıldığı görülmektedir (Kurtosis -.196 ve Skewness .174).

**Tablo 3**

*Cinsiyet Değişkenine Göre Azim Becerisine İlişkin Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

| Değişken | Cinsiyet | N | X | ss | T Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | t | sd | *p* |
| Azim Becerisi | Erkek | 46 | 3.40 | .67 | -.823 | 166 | .412 |
| | Kadın | 120 | 3.49 | .64 | | | |

**p<0.05*

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin azim becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t[166]=-.823; $p>0.05$). Kadın ve erkek öğrencilerin azim beceri düzeyleri birbirine benzerdir.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Genel Not Ortalamalarına Göre Azim Becerilerindeki Farklılığı Belirlemeye İlişkin Tek Yönlü Anova Analizi*

| Değişken | | N | X | ss | Varyansın Kaynağı | Kareler toplamı | Sd. | Kareler Ort. | F | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Genel Not Ortalamaları | 1 (50-60) | 3 | 3.1250 | .66144 | G. arası | 1.980 | 4 | .495 | 1.181 | .321 |
| | 2 (61-70) | 37 | 3.3919 | .57747 | G.içi | 67.440 | 161 | .419 | | |
| | 3 (71-80) | 59 | 3.4237 | .63823 | Toplam | 69.420 | 165 | | | |
| | 4 (81-90) | 58 | 3.6056 | .68417 | | | | | | |
| | 5 (91-100) | 9 | 3.3194 | .72917 | | | | | | |
| | Toplam | 166 | 3.4691 | .64863 | | | | | | |

**p<0.05*

Tablo 4 incelendiğinde meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim becerilerinin, öğrencilerin genel not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (F=3.4691; *p*>0.05). Diğer bir ifadeyle, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim beceri düzeyleri, genel not ortalamalarına göre değişiklik göstermemektedir.

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Azim Becerileri Üzerinde "Anne-Baba Eğitim Durumunun" Ortak Etkisini Belirlemeye İlişkin İki Yönlü Anova Analizi*

| Değişkenler | Kareler toplamı | Sd. | Kareler ort. | F | *p* | Etki Düzeyi (d) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Anne Eğitim Durumu | 1.316 | 4 | .329 | .770 | .546 | .020 |
| Baba Eğitim Durumu | 1.819 | 5 | .364 | .851 | .516 | .028 |
| Anne Eğitim Durumu*Baba Eğitim Durumu | .533 | 7 | .076 | .178 | .989 | .008 |
| Hata | 63.673 | 149 | .427 | | | |
| Toplam | 2067.203 | 166 | | | | |

*$p<0.05$

Tablo 5'te, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim becerisi toplam puanları; anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (F=.770; $p>0.05$). Öğrencilerin azim becerisi toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre de farklılaşmadığı görülmüştür (F=.851; $p>0.05$). Bunun yanı sıra, anne-baba eğitim düzeylerinin ortak etkisinin, katılımcıların azim becerileri üzerine anlamlı etkisi de bulunmamaktadır (F=.178; $p>0.05$).

**Tablo 6**

*Azim ve Üniversite Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Nokta Çift Serili Korelasyon Analizi*

| | Korelasyon | |
|---|---|---|
| | | Üniversite Başarısı |
| Azim Becerisi | Pearson Correlation | .110 |
| | Sig. (2-tailed) | .158 |
| | N | 166 |

*$p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde Nokta Çift Serili Korelasyon Analizine göre meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim düzeyleri ile üniversite başarıları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r_{pb}=.110$; $p>0.05$).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim becerileri ile üniversite başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin azim becerilerinin cinsiyet, genel not ortalaması, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler açısından farklılıkları belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, bu çalışmada yer alan meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim becerileri orta düzeydedir. Çalışmadan elde edilen verilerin aksine, Djamhoer vd. (2023) Endonezya'da yürüttüğü uygun örnekleme yoluyla ulaştığı 12. sınıf düzeyinde öğrenim gören 50 lise ve meslek lisesi öğrencisiyle yürütmüş olduğu çalışmada, öğrencilerin genel azim düzeylerini düşük; akademik azim düzeylerini yüksek bulmuştur. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Azim becerisi ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki, literatürde tartışmalı konulardandır. Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgulara paralel yönde, Gümüş (2021) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında, Ekinci ve Hamarta (2020), meslek yüksek okulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, Duckworth ve Quinn (2009), 11-17 yaş aralığındaki öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada ve Rusadi vd. (2021) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada da cinsiyetin azim becerisini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Sigmundsson, Guðnason ve Johannsd´ottir de (2021) azim ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Araştırmamızda ortaya çıkan bulguların aksine, Işıkçı ve Çoklar (2022) ve Duru (2023) yürütmüş oldukları çalışmalarında, azmin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve kız öğrencilerin azim puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hatta literatürde kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde azim becerisine sahip olduğunu savunan çalışmalar yer almaktadır (Eskreis Winkler vd., 2014; Kannangara vd., 2018; Kumar & Rathee, 2019; Oriol vd., 2017; Schotanus Dijkstra vd., 2015). Ancak literatürde, yukarıda sunulanların yanı sıra cinsiyetin azim becerisi üzerinde belirleyici bir rol oynamadığına ilişkin çalışmalar da yer almaktadır (Duckworth vd., 2007; Ekinci vd., 2021; Sigmundsson vd., 2020; Sigmundsson vd., 2021; Taytaş & Kardaş, 2022; Wallace, 2015). Mevcut çalışmada yer alan öğrencilerin hepsi aynı işletmede staj uygulamalarına devam etmektedir. Her bir öğrenci her ay bulundukları işletmenin farklı bölümlerinde staj uygulamalarını sürdürme imkânı elde etmektedir. Bu durum tüm öğrencilere fırsat eşitliği sunmaktadır. Bu nedenle mevcut çalışmada aynı işletmenin çeşitli bölümlerinde staj uygulamasına katılma fırsatı elde eden her bir öğrencinin cinsiyeti azim düzeylerinde farklılığa

neden olmamıştır, denilebilir. Bu durum, cinsiyete göre azim düzeyinin farklı koşullarda değişiklik gösterebileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ilgi çekici bulgularından biri de, azim becerisi genel not ortalamasına göre farklılık göstermemektedir. Bu çalışmanın bulgularını destekler bir çalışmada, Walsh (2020) doktora öğrencilerinin azim ve genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Bu bulguların aksine Siah vd. (2018) lisans öğrencileriyle yürütmüş oldukları çalışmada öğrencilerin genel not ortalamalarıyla azim arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Black (2014) üniversite öğrencilerinin azimlerinin, başarı ve ebeveyn etkisi ile ilişkisine baktığı çalışmasında öğrencilerin azim düzeyleri ne kadar yüksek olursa genel not ortalamalarının da o kadar yükseldiğini bulmuştur. Azim puanlarının genel not ortalamalarını yordayıp yordamadığına ilişkin yürütülen çalışmada azmin ilkokul ve lise (Rojas & Usher, 2013), Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Kore'deki lisans (Chang, 2014; Duckworth vd., 2007; Hwang vd., 2018; Lee & Sohn, 2017; Li vd., 2018) ve doktora öğrencilerinin (Cross, 2014) genel not ortalamalarını yordadığını saptamışlardır. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin genel not ortalaması, üç yıllık teorik eğitim ve bir yıllık staj uygulamaları sonucunda oluşmaktadır. Bazı öğrenciler, teorik eğitimde yeterince azim ve başarı gösteremeseler bile staj uygulamalarında gerçek yaşam deneyimleri kazandıkları ve uygulamalar yaptıkları için daha başarılı ve azimli olabilmektedirler. Bu çalışmada meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim düzeylerinde, katıldıkları staj uygulamalarının, üç yıl boyunca almış oldukları teorik eğitim sürecinden daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin staj uygulamalarında gelecekteki mesleklerinin gerçek uygulamalarını yapmaları ve insanlara faydalı olmaları da azim düzeylerinin artmasını sağlayabilir. Bu durumda meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin staj uygulamalarına katılmaları onların azim düzeylerini genel not ortalamasından daha çok etkilemektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim becerileri, öğrencilerin anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Acar (2021) çalışmasında azim ve anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Black ise (2014) azim ve ebeveynlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Verilerin tam aksine Porter (2019) anne eğitim düzeyiyle paralel olarak azmin de arttığını ifade etmiştir. Temel vd. (2023) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin azim ve akademik başarılarına ilişkin yürütmüş oldukları

çalışmada azim düzeyinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını ifade etse de anne eğitim düzeyi arttıkça ortalama azim puanlarının arttığını belirtmiştir. Aynı çalışmada ilkokul öğrencilerinin azimlerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Babası lisans düzeyinde eğitim almış öğrencilerin azim düzeyleri, babası diğer kademelerde eğitim almış olan öğrencilere göre daha yüksektir. Anne-baba eğitim durumu incelendiğinde bu çalışmada öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları benzer kademelerde (ilkokul, ortaokul, lise) yığılmaktadır. Genel olarak öğrencilerin ebeveynleri arasında üst düzey eğitim kademesini tamamlamış birey sayısı azdır. Buradan hareketle ebeveynlerinin benzer eğitim durumlarına sahip olması, öğrencilerin azim düzeylerinde farklılaşmaya neden olmamıştır, denilebilir.

Son olarak bu araştırmada meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim becerileri ile üniversite kazanma durumları ya da üniversite başarıları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde Bazelais vd. (2018) lise öğrencilerinin azim ve zihin yapılarının akademik başarıya etkisini incelemişler ve sonuç olarak azmin ve zihin yapılarının başarıyı yordamadığını bulmuşlardır. Ancak literatür incelendiğinde azim ve başarı üzerine yapılan çalışmalarda lise öğrencilerinin (Credé vd., 2017; Dixson, 2019; Lam & Zhou, 2022) azim ve başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu araştırmada meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim ve üniversite kazanma başarısı arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmada kullanılan Kısa Azim Ölçeği, öğrencilerin genel azim düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş bir ölçektir. Genel azim düzeyi, öğrencilerin daha çok yaşamda karşılaştıkları problemlere ve durumlara karşı tepkisinin bir sonucu olarak belirlenebilir. Öğrencilerin genel azim düzeyleri yüksek ya da orta düzeyde olsa da bu onların üniversite kazanma durumunu ya da başarını etkilemeyebilir. Bireyler yaşamda her ne kadar azimli olsalar da üniversite kazanma durumu ya da başarısı bir alanda uzmanlık, çalışma, gayret ve ilgi gerektirdiği için aynı azim durumunu üniversite sınavı için gösteremeyebilirler.

Sonuç olarak meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin azim ve üniversite kazanma durumları arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada, bu iki değişken ve çalışmaya konu olan cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, genel not ortalamaları açısından farklılık ve bir ilişki bulunmamıştır.

Bu çalışma, sınırlılıkları ve güçlü yönleri ile araştırılması gereken birçok soruyu da ortaya çıkarmıştır. Öncelikle çalışmanın en önemli sınırlılığı, tek bir meslek lisesinden (sağlık meslek lisesi) veri toplanmış olmasıdır. Gelecek çalışmalarda işletmelerde staja giden ve gitmeyen diğer bütün meslek lisesi öğrencileri de sürece dâhil edilebilir. Literatür incelendiğinde meslek lisesi öğrencilerinin azim becerilerini belirlemek üzerine bir boşluk gözlenmektedir. Bu boşluğu doldurmak adına meslek lisesi öğrencilerinin azim becerileri araştırılabilir. Ayrıca araştırmacılar, meslek lisesi öğrencilerinin azim düzeylerini çeşitli değişkenler ile (psikolojik iyi oluş, öz yeterlilik inancı, motivasyon, psikolojik durum) arasındaki ilişki açısından da inceleyebilir. Azim ve üniversite başarısı arasındaki ilişkiye ilişkin yürütülecek araştırmalarda boylamsal çalışmalar yürütülerek azim becerisinin uzun vadede başarı üzerine etkisine bakılabilir. Bu çalışma nicel bir çalışmadır, çalışma kapsamında edinilen veriler bir yönteme dayalı bir ölçme aracından edinilen veriler ile sınırlıdır. İleride yürütülecek çalışmalar, konunun daha detaylı incelenebilmesi için nitel verilerle de desteklenebilir.

## Extended Summary

From past to present, academic achievement has generally been associated with cognitive processes. Achievement depends on many interrelated factors and cannot be attributed to just one factor (Past et al., 2020). In predicting achievement, socioemotional processes are as effective as cognitive processes. Plenty of psychological analysis have been conducted as a predictor of achievement (Fernandez Martin et al., 2020; Verbitskaya et al., 2020). Grit has also been found to be a predictor of achievement (Sheldon et al., 2015). Recent studies have identified grit as a new factor that contributes to explaining academic achievement (Mamah et al.,2022).

Grit is defined in the literature as the tendency to pursue long-term goals with great determination and predicts success in academic, professional and occupational fields (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth et al., 2009). Grit is a general psychological trait characterized by showing patience in effort and consistency in interest (Eskreis Winkler et al., 2014).

Grit has been examined in many studies in various contexts and variables such as gender, GPA, parents' education level, etc. (Acar, 2021; Bozgün, 2021; Ekinci & Hamarta, 2020; Kaynar, 2021; Serin, 2021; Tosun, 2024). This study aims to identify the relationship between the grit levels of vocational high

school senior students and their university admission status and to examine the differentiation of the grit according to gender, parents' educational status, and general grade point average. For this purpose, the research questions are as follows;

1. What are the grit levels of senior vocational high school students?
2. Does grit level of vocational high school senior students differ according to;
    - the gender,
    - GPA,
    - the mother's educational status,
    - the educational status of the father?
3. Is there a significant relationship between the grit levels of vocational high school senior students and their university success?

## Methodology

This study was conducted with 166 senior students (46 males, 120 females) studying at a vocational high school in a province in northern Turkey. The correlational research model, one of the quantitative research designs, was used in the study. This design was used as this study aims to determine the relationship between the grit levels of vocational high school senior students and their university admission status and to reveal the differentiation of the grit according to gender, parents' educational status, and general grade point average. The sample of the study was determined in two stages. Convenient sampling was used in the first stage, and criterion sampling method was used in the second stage. In the first stage, one vocational high school (vocational school of health) was selected from five different vocational high schools through convenient sampling. In the second stage, through criterion sampling, 'going for an internship in businesses at the senior level' was determined as a criterion, and students who go for an internship in businesses at the senior level in the vocational school of health formed the sample of the study.

The study was conducted in the second semester of the 2023-2024 academic year. Data collection was done using a survey consisting of the demographic characteristics of vocational high school senior students 'Short Grit Scale', originally developed by Duckworth and Quinn, (2009) and adapted to Turkish by Sarıçam, Çelik and Oğuz, (2016) and tested for validity and reliability. The data were analyzed using the IBM SPSS 29 program.

## Findings

The results of the study revealed that (1) the grit score of senior vocational high school students is at a medium level, (2) grit skills of vocational high school senior students do not differ according to gender, (3) grit skills of senior vocational high school students do not differ according to their grade point averages, (4) grit skills of senior vocational high school students do not differ according to the education level of their parents, (5) it has been observed that there is no significant relationship between the grit levels of vocational high school senior students and their university success.

## Discussion, Conclusion, and

It can be concluded that in this study, the grit levels of vocational high school senior students are at a medium level and they do not differ in terms of some variables (gender, GPA, parents'educational level). There are many studies (gender - Duckworth & Quinn, 2009; Gümüş, 2021; Rusadi, et al., 2021; Sigmundsson, et al.,2021, GPA – Walsh, 2020, parents'education level – Acar, 2021; Black, 2014) in the literature that support the findings of this study. However, some of the studies (gender – Temel et al.,2023, GPA – Black, 2014; parents' education level – Porter, 2019) claim the exact opposite.

The reason why students' grit skills do not differ in terms of gender in this study may be that each student participates in internship practices and each student is offered equal opportunities in the businesses where they participate in the internship.

The overall grade point average of the students in this study is consisted of as a result of three years of theoretical education and one year of internship practices. Even if some students cannot show sufficient grit and success in theoretical education, they can be more successful and gritty as they gain real life experiences and practices in internship practices. In this study, it can be said that the internship practices they participated in were more effective on the grit levels of vocational high school senior students than the theoretical training they received for three years.

When the educational status of the parents is examined, the educational status of the parents of the students in this study is clustered at similar levels (primary school, secondary school, high school). In general, the number of

individuals who have completed upper level education among students' parents is low. Based on this, it can be said that the fact that their parents have a similar educational background shows that the students' grit levels may be similar.

Finally, in this study, no significant relationship was found between the grit skills of vocational high school senior students and their university admission status or university success. This may be due to the fact that the study examined at the general grit levels of the students.

First of all, the most important limitation of the study is that data was collected from a single vocational high school. In future studies, other vocational high school students who do or do not do internships in businesses can also be included in the process. In addition, researchers can examine the grit levels of vocational high school students in terms of the relationship between various variables (psychological well-being, self-efficacy belief, motivation, psychological state). In research on the relationship between grit and university success, longitudinal studies can be conducted to examine the effect of grit on success in the long term.

---

**Yazar Katkıları:** Birinci yazar makaleye %75 oranında katkı sağlamıştır. İkinci yazar ise makaleye %25 oranında katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını ibraz ederiz.

**Etik Beyanı**: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurul 06/06/2024 tarih ve E-51944218-050-00003578307 sayılı onayı ile uygun bulunmuştur. Ayrıca Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğünden MEB.TT.2024.000468 başvuru numaralı ve 28.08.2024 tarihli izin alınmıştır.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

## Kaynakça

Acar, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin akademik azimleri ile benlik saygısı ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Akyıldız, S. (2020). *The relationship between students' grit levels and success in Turkish EFL Context* [Unpublished Master Thesis]. Çağ University.

Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 519–535. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,*7*(1), 231-274.

Bazelais, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2016). How does grit impact college students' academic achievement in science?. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *4*(1), 33-43.

Beyhan, Ö. (2016). University Students Grit Level And Grit Achievement Relation. *Social Sciences and Education Research Review*, *3*(2), 13-23.

Black, K. R. (2014). *Grit in college students: Associations with achievement and parental influences* [Unpublished Master Thesis]. West Virginia University.

Blake, P., Piovesan, M., Montinari N., Warneken, F., & Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal Of Economic Behaviour and Organization*, *115,* 18–29. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.10.004

Bozgün, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma *motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Broghammer, S. M. (2017). *Grit as a predictor of academic success for first-time undergraduate students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Northern Colorado.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Chang, W. (2014). *Grit and academic performance: Is being grittier better?* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Miami.

Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of school psychology*, *72,* 49-66. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001

Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, *113*(3), 492-511. https://doi.org/10.1037/pspp0000102

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Pearson Education.

Cross, T. M. (2014). The gritty: Grit and non-traditional doctoral student success. *The Journal of Educators Online, 11*(3), 1-30. http://dx.doi.org/10.9743/jeo.2014.3.4

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *ScienceDirect*, *35,* 13–21.

Dixson, D. D. (2021). Is grit worth the investment? How grit compares to other psychosocial factors in predicting achievement. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 40*(7), 3166–3173. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00246-5

Djamhoer, T. D., Sartika, D., & Nugrahawati, E. N. (2023). Grit Description in High/Vocational School Student of Bandung City. *KnE Social Sciences*, *8*(18), 1131–1138. https://doi.org/10.18502/kss.v8i18.14316

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 540-547.

Duckworth, A.L, & Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GritS). *Journal of Personality Assessment*, *91,* 166-174.

Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *9,* 1087-1101.

Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance.* Penguin Random House.

Dumfart, B., & Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness is the most powerful noncognitive predictor of school achievement in adolescents. *Journal of Individual Differences*, *37,* 8–15. https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000182

Ekinci, N., Hamarta, E., & Kızılkaya, H. (2021). Analysis of the relationship between the personality traits of university students and their grit levels. *African Educational Research Journal*, *9*(2), 606-612.

Ekinci, N., & Hamarta, E. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ile mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *15*(21), 125-144. https://doi.org/10.26466/opus.569805

Eryiğit, K., & Kılıç, R. (2022). Predictors of Mathematics Achievement in Pandemic: Academic Grit and Technology Attitude. *OPUS Journal of Society Research*, *19*(49), 762-770. https://doi.org/10.26466/opusjsr.1170924

Eskreis Wiknler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, *5,* 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036

Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L., & Hervás Torres, M. (2020). Grit as a predictor and outcome of educational, professional and personal success: A systematic review. *Psicología Educativa*, *26*(2), 163-173. https://doi.org/10.5093/psed2020a11

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th Ed.). SAGE Publications.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, *58,* 466-474.

Gümüş, B. (2021). *Lise* öğrencilerinin Covid-19 *d*öneminde *stresle başa* çıkma *d*üzeyleri ve *azimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2018). Grit and Self-Discipline as Predictors of Effort and Academic Attainment. *British Journal of Educational Psychology*, *89*(2), 1-32.

Hair, J. F., Black, W. C, Babin, B. J, & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. (7th Ed.), Pearson Prentice Hall.

Halberda, J., Mazzacco, M., & Fiegenson, L. (2008). Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. *Nature*, *455*(7213), 665-669.

Hansen-Morgan, K. M. (2017). *Spirituality, Grit, and Graduation: Examining Persistence at a Public University* [Unpublished doctoral dissertation]. Ball State University.

Hernández Sellés, N., Muñoz Carril, PC. & González Sanmamed, M. (2020). Interaction in computer supported collaborative learning: an analysis of the implementation phase. *International Journal ofEducational Technology in Higher Education, 17*(23), 1-13. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00202-5

Hill, P. L., Burrow, A. L., & Bronk, K. C. (2016). Persevering with positivity and purpose: An examination of purpose commitment and positive affect as predictors of grit. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 257-269. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9593-5

Hwang, M. H., Lim, H. J., & Ha, H. S. (2018). Effects of grit on the academic success of adult female students at Korean Open University. *Psychological Reports*, *121,* 705–725. https://doi.org/10.1177/ 0033294117734834

Işıkcı, D. (2022*). Lise öğrencilerinin Toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin analitik düşünme ve akademik azim bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Jiang, W., Xiao, Z., Liu, Y., Guo, K., Jiang, J., & Du, X. (2019). Reciprocal relations between grit and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, *71,* 13-22. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.004

Kannangara C. S., Allen R. E., Waugh G., Nahar N., Khan S. Z. N., Rogerson, S. & Carson, J. (2018) All That Glitters Is Not Grit: Three Studies of Grit in University Students. *Frontiers in Psychology*., *9*(1539), 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539

Kardaş, F., &Yıldız, F. (2021). Ergenlerde akademik öz yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 1073-1099.

Kaynar, M. B., (2021) Üniversite öğrencilerinde *yalnızlığı yordamada azim, umut ve minnettarlık d*üzeylerinin *rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Kelly, D. R., Matthews, M. D., & Bartone, P. T. (2014). Grit and hardiness as predictors of performance among West Point cadets. *Military Psychology*, *26,* 327–342. https://doi.org/10.1037/mil00000050

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). Guilford Press.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd Ed.). Guilford Press.

Kumar, S., and Rathee, R. (2019). Gender differentiates the account of grit: An empirical study. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, *4*(5), 877-879. https://iq.hse.ru/en/news/196842117.html

Kurt Taspinar, H. ve Kulekci, G. (2018). Grit: An Essential Ingredient of Success in the EFL Classroom. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6*(3), 208-226.

Lam, K. K. L., and Zhou, M. (2022). Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 114*(3), 597–621. https://doi.org/10.1037/edu0000699

Lee, S., and Sohn, Y. W. (2017). Effects of grit on academic achievement and career-related attitudes of college students in Korea. Social Behavior and Personality: *An International Journal*, *45,* 1629 –1642. https://doi.org/10.2224/sbp.6400

Li, J., Lin, L., Zhao, Y., Chen, J., & Wang, S. (2018). Grittier Chinese adolescents are happier: The mediating role of mindfulness. *Personality and Individual Differences*, *131,* 232–237. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.007

Mamah, I. M., Ezeudu, F., Eze, J., Nnadi, U., Ezugwu, I., & Christian, S. (2022). Grit as a predictor of secondary school students' science academic achievement in Enugu state, Nigeria: Implication For Educational Foundations. *Webology*, *19,* 3327-3339.

Mcfarlane, S. L. (2018). *Assessing the relationship of grit and student achievement in reading and mathematics in second grade students of the Sault Ste. Marie public school district* [Unpublished doctoral thesis]. Eastern Michigan University.

Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. C., & Torres, J. (2017). The role of self-control and grit in domains of school success in students of primary and secondary school. *Frontiers in Psychology*, *8*(1716), 1–9. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01716

Past, F. M., Tamayao, A. I., Vecaldo, R. T., Mamba, M. T., Asuncion, J. E., & Pagulayan, E. S. (2020). Does being gritty mean being college-ready? Investigating the link between grit and college readiness among Filipino K-12 graduates. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*, 160-174.

Park, S., Kwak, K., & Kim, Y. (2020). Psychological variables related to grit among adolescents in South Korea: A longitudinal study from age 4 to 14. Current Psychology. *A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, *39*(2), 413–418. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9947-y

Porter, M. (2019). *The development and validatıon of a vignette-based academic grit scale* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Alabama.

Robertson-Kraft, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record*, *116*(3), 1–27. https://doi.org/10.1177/016146811411600306

Rogalski, K. (2018). *Grit as a predictor of success and persistence for community college students* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Illinois University.

Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, *35*(1), 83–92. https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004

Rojas, J. P., & Usher, E. L. (2013). *Exploring correlations among creativity, grit, and mathematics achievement in socioeconomically diverse schools*. University of Kentucky

Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L., & Toland, M. D. (2012). *Psychometric properties of the Academic Grit Scale*. University of Kentucky.

Rusadi, R. M., Sugara, G. S., and Isti'adah, F. N. (2021). Effect of mindfulness-based cognitive therapy on academic grit among university student. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 42*(26), 1-10. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01795-4

Sarıçam, H., Çelik, İ. & Oğuz, A. (2016). Kısa Azim (Sebat) Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 927-935.

Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M., Drossaert, C., & Westerhof, G. J. (2015). What factors are associated with flourishing? Results from a large representative national sample. *Journal of Happiness Studies*, *17*(4), 1351-1370. https://doi.org/10.1007/s10902-015-9647-3

Serin, M. S. (2021). *Ergenlerde azim: Birey, aile ve çevresel faktörlerin yordayıcılığının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.

Shariff, M. I. A. bin, Sulaiman, W. S. W., & Khairudin, R. (2022). Exploring the relationship between grit and flourishing: Are there gender differences?. I*nternational Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(3), 519–530.

Sheldon, K. M., Jose, P. E., Kashdan, T. B., & Jarden, A. (2015). Personality, Effective Goal-Striving, and Enhanced Well-Being: Comparing 10 Candidate Personality Strengths. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *41*, 575-585. https://doi.org/10.1177/0146167215573211

Siah, Poh Chua, Christina Ong, S. B., Tan, S. M., Sim, C. P., & Thoo, R. Y. (2018). Factors affecting school choice: What do Malaysian Chinese parents want?. J*ournal of School Choice*, *12*(1), 34–51. https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1408001

Sigmundsson, H., Guðnason, S., and Johannsd´ottir, S. (2021). Passion, grit and mindset: Exploring gender differences. *New Ideas in Psychology*, *63*(1), 1-5.

Sigmundsson, H., Haga, M., and Hermundsdottir, F. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, *59*, 1-7.

Şam, M., ve Aliyev, R. (2022). Umut ve Azime Dayalı Müdahale Programı'nın ergenlerin öz yeterliklerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 390-399. https://doi.org/10.17556/erziefd.1003054

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Pearson Education.

Taytaş, M., & Kardaş, F. (2022). Ergenlerde azim, umut ve öz yeterliğin depresyon ile ilişkisi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, *5*(1), 73-106.

Temel, N., Temel, S., & Çevik Kansu, C. (2023). Examination of the relationship between academic grit and their academic success fourth grade students in primary school. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE*), *12*(1), 42-60. https://doi.org/10.55020/iojpe.1097470

Tosun, E. S., & Güven, M. (2023). Azim konusuyla ilgili olarak Türkiye'de yayımlanan makale ve tezler üzerine bir inceleme. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 9*(1), 1-16. https://doi.org/10.34137/jilses.1363869

Tosun, E. S. (2024). *Azim psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin azim düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Universitesi.

Usher, E. L., Li, C. R., Butz, A. R., & Rojas, J. P. (2019). Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 877–902. https://doi.org/10.1037/edu0000324

Verbitskaya, L.A., Malykh, S., & Tikhomirova, T. (2017). Cognitive predictors of success in learning Russian in native and non-native speakers at high school age. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *237*, 1236–1241. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.195

Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When to use what research design*. Guilford Press.

Yıldız, F. (2019). *Ergenlerde öz-yeterlik, motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisi: Bir model sınaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Wallace, R. L. (2015). *Grit and student performance: A mixed-method analysis of a non-traditional technical high school and a traditional high school* [Unpublished doctoral dissertation]. Lindenwood University.

Walsh, M. (2020). Online Doctoral Student Grade Point Average, Conscientiousness, and Grit: A Moderation Analysis. *Journal of Educators Online*, *17*(1). 1-12.

# Okul Yöneticilerinin, Danışman Öğretmenlerin ve Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Özgür UYGUR**[1]

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, uygurozg@gmail.com. ORCID: 009-0007-4994-5821

Gönderilme Tarihi: 28.11.2024 Kabul Tarihi: 09.04.2025 DOI:10.37669/milliegitim.1592581

**Atıf:** "Uygur, Ö. (2025). Okul yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim, 54*(248), 2197-2236. DOI: 10.37669/milliegitim.1592581"

***Öz***

*Bu çalışmanın amacını araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin "Aday Öğretmen Yetiştirme Programı"na yönelik görüşlerini incelemektir. Durum çalışması olarak yapılan çalışma Isparta ilinde görevli 9 okul yöneticisi, 20 danışman öğretmen ve 30 aday öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Görüşme formu olarak yarı-yapılandırılmış çevrim içi bir form aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre genel anlamda aday öğretmenlerin tecrübe kazanarak öğretmenlik mesleğine uygulamalı olarak hazır hâle gelmesi, program içeriğinin uygun görülmesi, sonuçtan ziyade sürece yönelik çalışmaların yapılması, öğretmenlik genel ve özel yeterlilik alanlarına uyumun sağlanması ve yüz yüze eğitimin daha kabul edilebilir olması olumlu yönler olarak görülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre kavram olarak aday öğretmen, çevrim içi eğitimler, program içeriğindeki bazı hususlar, öğretmen olarak değer görme ve mesleki anlamda hâkimiyet konularında olumsuz yönler ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın genel anlamda aday öğretmenin sınıfta uygulama yaparak tecrübe kazanması, sınıf yönetimine ilişkin süreci içselleştirmesi, yüz yüze eğitim çalışmalarını sahaya yansıtması, geri dönüt alması, iletişim becerilerini geliştirmesi, etkili ders anlatımını tecrübe etmesi, gözlem yapması, zamanı yönetme sürecini yaşaması, akıllı tahta kullanımını uygulamalı öğrenmesi ve derse hazırlık yapması bakımından yararlı olduğuna ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *aday öğretmen yetiştirme programı, okul yöneticileri, danışman öğretmenler, aday öğretmenler*

# Investigation of the Opinions of School Administrators, Mentor Teachers and Candidate Teachers on the Candidate Teacher Training Program

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*The purpose of this study is to examine the opinions of school administrators, mentor teachers, and candidate teachers who participated in the research on the candidate teacher training program. The study, conducted as a case study, included 9 school administrators, 20 mentor teachers, and 30 candidate teachers working in the province of Isparta. Data were obtained through a semi-structured online interview form. The content analysis technique was used in the data analysis process. According to the results of the research, in general terms, the following were identified as positive aspects: candidate teachers gaining experience and becoming practically ready for the teaching profession, the program content being deemed appropriate, studies being conducted with a focus on the process rather than the result, ensuring compliance with both general and special competence areas of teaching and the fact that face-to-face education was perceived as more effective. In addition, according to the research results, the following negative aspects emerged: the concept of candidate teachers, online training, some issues in the program's content, a perceived lack of recognition being valued as a teacher, and concerns regarding professional mastery. As a result of the research, it was found that the prospective teacher training programme was generally useful in terms of the prospective teacher gaining experience by practicing in the classroom, internalising the process of classroom management, reflecting face-to-face training studies to the field, receiving feedback, improving communication skills, experiencing effective lecturing, observing, experiencing the process of time management, learning the use of smart board in practice and preparing for the lesson.*

***Keywords:*** *teacher training program, school administrators, mentor teachers, candidate teachers*

## Giriş

Geçmişten günümüze insan kendisini geliştirmek ve yaşadığı ortama uyum sağlamak için farklı değişkenlerden yararlanarak ve farklı yöntemler kullanarak bir öğrenme ekosistemi kurmuştur. Bulunduğu ekosistemde en değerli varlık olan insan öğrenme sürecinde bilgi edindikçe daha değerli bir varlığa dönüşmektedir. Bu değeri insana sağlayan meslek grubu öğretmenliktir. Öğretme-öğrenme sürecinin şekli ve özellikleri değişiklik gösterse de tarih boyunca öğretmenlik mesleği her toplumda önemli bir ihtiyacı karşılayan itibarlı bir meslektir. Öğretmenlik, topluma yön veren ve toplum yapısının kurgulanmasını sağlayan bir meslek olarak görülmektedir. Toplumlarda sistemler üstü bir etkiye sahip olan eğitim sistemi insanın çevresine uyum sağlamasında ve insanın kendisini geliştirmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu etkide eğitim sisteminde

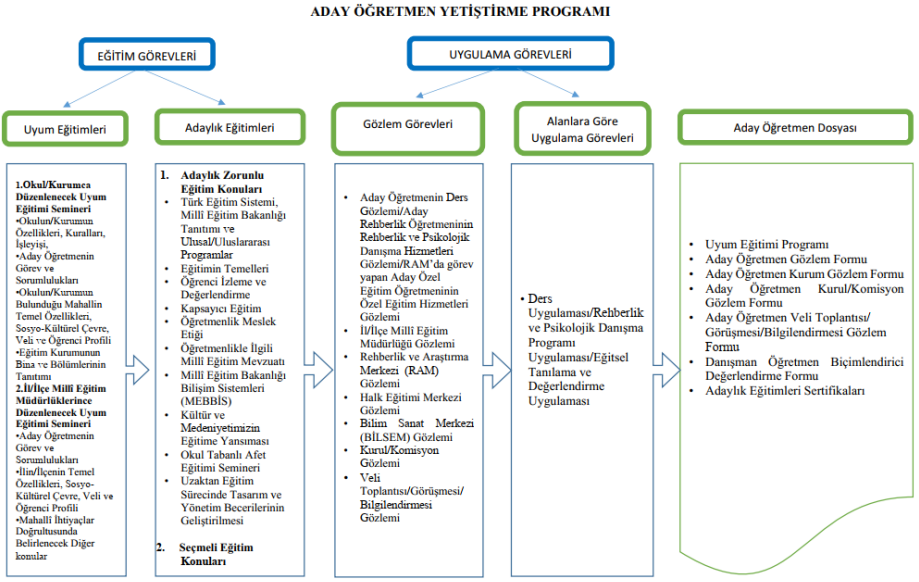
önemli bir görev ve sorumluluğu bulunan öğretmenlerin kayda değer bir katkısı olmaktadır. Kişilerin sosyalleşmesi ve toplumsal yaşama hazırlanması, kültürün her anlamda genç nesillere aktarılması, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, toplumsal huzurun ve sosyal barışın temin edilmesi ve kısacası bir ülkenin gelişmesi öğretmenlerin başrolleri olarak görülmektedir (Özden, 1999). Bu durumda özellikle nitelikli öğretmenlerin sistem içerisinde yer alması toplumsal hedeflere ulaşmada önemli bir paya sahip olacaktır. Eğitimsel bakımdan hedeflere ulaşmada en temel faktörün öğretmen niteliği olduğu araştırmalar tarafından da ortaya koyulmuştur (Abazaoğlu, vd., 2016; Harris & Sass, 2010; Jacob & Lefgren, 2004). Bu sebeple içerisinde pek çok unsuru içeren ve kapsamlı bir yapı olan öğretmen eğitimi günümüzde özellikle çalışılması gereken konuların ilk sıralarında gelmektedir (Gürşimşek, 1998). Öğretmen adaylarının belirlenmesi, öğretmenlere hizmet öncesinde yapılan eğitim, öğretmenlik ve okul staj eğitim uygulamaları, Aday Öğretmen Yetiştirme Programı, hizmet içinde verilen eğitim ve uygulamalar öğretmen eğitimini kapsayan belli başlı unsurlardandır (Kavcar, 2002). Tüm bu unsurların dâhil edildiği öğretmen eğitiminin yapı taşı olan öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar toplumsal hedeflere ulaşmak adına yürütülmelidir (Özonay, 2004). Yirmi birinci yüzyıl ile gün yüzüne çıkan teknolojik gelişmeler toplumsal ve sosyal değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu etkileşim toplumun her kesiminde ve yapısında derinlemesine yaşanmaktadır. Yirmi birinci yüzyıl ile birlikte yaşanan toplumsal devinim iletişim, kültürler arası hareketlenme, üst düzey iş birlikleri, uluslararası rekabet ve çözüm odaklı düşünme gibi üst düzey bilişsel yetileri daha önemli hâle getirmiştir. İçerisinde yaşadığımız yüzyılda insanların bireysel anlamda farklılaşması kişiye özgü yeni eğitim modellemelerinin kurgulanmasını sağlayacaktır. Bu hususta en önemli rol eğitim sistemine düşmektedir. Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Topsakal & Duysak, 2017). Çakır (2015) öğretmenlik mesleğini bireyin vatanı, ailesi ve çevresi için iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirilmesi sanatı olarak tanımlamaktadır. Yazar (2015) önceden belirlenmiş hedefler çizgisinde öğrenme-öğretme planı ve programı kurgulayarak alan uzmanlarınca eğitim kurumlarında sürecin yürütülmesine öğretmenlik; mesleği icra eden kişiyi de öğretmen olarak ifade etmektedir. Öğretmenlik eğitim kurumlarında genç, yetişkin ve çocuklara öğretim verme olarak açıklanmaktadır (Öncü, 2000). Hizmet öncesi dönemde uzmanlık alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür unsurlarında

öğretmenin mesleki yeterliliklerinin kuvvetlendirilmesi zorunluluktur (Özden, 2003). Öğretmenin hem alanında içeriğe çok iyi hâkim olması hem de uzmanlık alanı olan içeriği nasıl aktaracağı konusunda yeterli nitelik ve donanıma sahip olması mesleğinde başarılı olacağını göstermektedir (Çakır, 2015). Toplumsal anlamda eğitim sisteminden beklentiler nitelikli öğretmenlerin nitelikli insan gücünü yetiştirmesini ve bunun için de özellikle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi politika ve senaryolarının oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda en son eğitim sisteminde gerçekleşen gelişme olarak Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yasalaşması gösterilebilir. 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun 7. maddesinde öğretmenlik tanımlanmıştır. Bu tanım ile öğretmenlik mesleğinin önemli bir ihtisas mesleği olduğu ve genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarının önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Öğretmen Yetiştirme Lisan Programlarının yeniden düzenlenmesi çerçevesinde öğretmen adaylarının üç temel boyutta mezun olması ve öğretmen olarak görev yapması gerektiği kararlaştırılmıştır. Uzmanlık alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve genel kültür bu boyutlardandır. Öğretmenin öğreteceği konularla ilişkili bilgisi uzmanlık alan bilgisi olarak ifade edilmektedir. Öğretmenin öğrenme süreciyle ilgili temel ilke ve yöntemleri bildiği bilgi olarak pedagojik alan bilgisi olarak açıklanmaktadır. Genel kültür bilgisi ise öğretmenlerin her anlamda insan ve toplumu ilişkilendiren tüm dinamikler hakkında bilgi sahibi olması ile açıklanmaktadır (YÖK, 2018). 10.10.2024 tarihli ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi belirtilmiştir.

**Şekil 1**

*Aday Öğretmen Yetiştirme Programı (MEB, 2022)*


ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI
EĞİTİM GÖREVLERİ
UYGULAMA GÖREVLERİ
Uyum Eğitimleri
Adaylık Eğitimleri
Gözlem Görevleri
Alanlara Göre Uygulama Görevleri
Aday Öğretmen Dosyası
1.Okul/Kurumca Düzenlenecek Uyum Eğitimi Semineri
•Okulun/Kurumun Özellikleri, Kuralları, İşleyişi,
•Aday Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları
•Okulun/Kurumun Bulunduğu Mahallin Temel Özellikleri, Sosyo-Kültürel Çevre, Veli ve Öğrenci Profili
•Eğitim Kurumunun Bina ve Bölümlerinin Tanıtımı
2.İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerince Düzenlenecek Uyum Eğitimi Semineri
•Aday Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları
•İlin/İlçenin Temel Özellikleri, Sosyo-Kültürel Çevre, Veli ve Öğrenci Profili
•Mahallî İhtiyaçlar Doğrultusunda Belirlenecek Diğer konular
1. Adaylık Zorunlu Eğitim Konuları
• Türk Eğitim Sistemi, Milli Eğitim Bakanlığı Tanıtımı ve Ulusal/Uluslararası Programlar
• Eğitimin Temelleri
• Öğrenci İzleme ve Değerlendirme
• Kapsayıcı Eğitim
• Öğretmenlik Meslek Etiği
• Öğretmenlikle İlgili Milli Eğitim Mevzuatı
• Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS)
• Kültür ve Medeniyetimizin Eğitime Yansıması
• Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri
• Uzaktan Eğitim Sürecinde Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi
2. Seçmeli Eğitim Konuları
• Aday Öğretmenin Ders Gözlemi/Aday Rehberlik Öğretmeninin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Gözlemi/RAM'da görev yapan Aday Özel Eğitim Öğretmeninin Özel Eğitim Hizmetleri Gözlemi
• İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Gözlemi
• Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Gözlemi
• Halk Eğitimi Merkezi Gözlemi
• Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) Gözlemi
• Kurul/Komisyon Gözlemi
• Veli Toplantısı/Görüşmesi/ Bilgilendirmesi Gözlemi
• Ders Uygulaması/Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Uygulaması/Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Uygulaması
• Uyum Eğitimi Programı
• Aday Öğretmen Gözlem Formu
• Aday Öğretmen Kurum Gözlem Formu
• Aday Öğretmen Kurul/Komisyon Gözlem Formu
• Aday Öğretmen Veli Toplantısı/ Görüşmesi/Bilgilendirmesi Gözlem Formu
• Danışman Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Formu
• Adaylık Eğitimleri Sertifikaları

Şekil 1 incelendiğinde, Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nda iki farklı görevin bulunduğu görülmektedir. Bunlar eğitim ve uygulama görevleridir. Eğitim görevleri aday öğretmenin uyum eğitimleri ve adaylık eğitimlerini kapsamaktadır. Aday öğretmenin uygulama görevlerini ise gözlem görevleri, alanlara göre uygulama görevleri ve aday öğretmen dosyasını içermektedir.

Bu çalışma ile katılımcı okul yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin Aday Yetiştirme Programı'na yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?
2. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın "sınıf içi uygulamalar" boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?

3. Aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın "okul içi gözlem/uygulama" boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?
4. Aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın "okul dışı faaliyetler" boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?

Bu çalışma ile Aday Yetiştirme Programı'nda rolü bulunan farklı katılımcılardan görüş alınarak derinlemesine bir bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ülkemizde ilk kez 2016 yılında uygulanmıştır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın daha nitelikli bir süreçte devam etmesi adına program ile ilgili olumlu ve olumsuz tespitlerin yapılması önemlidir. 10.10.2024 tarihli ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda belirtildiği üzere şartları uygun olan aday öğretmenler öncelikle hazırlık eğitimine alınacaklardır. Hazırlık eğitiminde aday öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin süreç ilgili kanunun onuncu maddesinde açıkça belirtilmiştir:

> "(2) Hazırlık eğitiminde edinilen bilgi, beceri, tutum ve davranışların eğitim öğretim ortamına yansıtılmasındaki başarı düzeyini belirlemek amacıyla öğretmen adayı üç defa değerlendirmeye tabi tutulur. Söz konusu değerlendirme, uygulamadan sorumlu eğitim personeli, uygulamanın yapıldığı eğitim kurumunun müdürü ve uygulama öğretmeni tarafından; Bakanlıkça belirlenen öğretmenlik mesleği yeterlikleri esas alınarak Akademi tarafından öğretmenlik atama alanlarına göre oluşturulan değerlendirme formu üzerinden yapılır. Uygulamadan sorumlu eğitim personeli, eğitim kurumu müdürü ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı doldurulan değerlendirme formlarında verilen puanların aritmetik ortalaması alınarak değerlendirme puanı belirlenir. Birinci değerlendirme puanının yüzde yirmisi, ikinci değerlendirme puanının yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme puanının yüzde ellisi alınarak uygulamalı ders başarı puanı belirlenir. Öğretmen adaylarından uygulamalı ders başarı puanı yüz üzerinden yetmiş ve üzerinde olanlar başarılı sayılır. Uygulamalı derslerde başarısız olanların Akademiyle ilişiği kesilir.
>
> (3) Hazırlık eğitiminin sonunda, teorik derslerin başarı notlarının aritmetik ortalamasının yüzde kırkı, uygulamalı derslerin başarı notlarının aritmetik ortalamasının yüzde altmışı toplanarak atamaya esas başarı puanı belirlenir."

Okul dışı çalışmalar, sınıf içi uygulamalar ve okul içi gözlem ve uygulamalar Aday Öğretmen Yetiştirme Programındaki boyutlar olarak derinlemesine incelenecek boyutlardandır. Toplumu her anlamda etkileyecek öğretmenlerin adaylık süreçlerini doğru ve verimli geçirmesi amacıyla bu çalışmada elde edilecek bulgular ile Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın olumlu ve olumsuz unsurlarına ilişkin veri temin edilmesi, programın uygulama sürecinde yaşanan tespitlerin yapılması ve daha nitelikli yetiştirme programlarının kurgulanması bakımından araştırmanın ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada çevrim içi bir form ile okul yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na yönelik görüşlerine ait bulgulara ulaşılması planlanmıştır. Çalışma nitel bir çalışmadır. Katılımcılara 8 sorudan sorular sorularak yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formwdurum derinlemesine durum çalışmasında araştırılır ve araştırılan durumun etkilendiği unsurlar konusunda değerlendirmeler yapılmaktadır (Cohen vd., 2005; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nda rolü bulunan tüm katılımcıların görüşlerinin alınarak araştırmanın amacına ulaşmasında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

### Çalışma Grubu

2023-2024 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde birbirinden farklı kademelerdeki okullarda görevli toplamda 59 okul yöneticisi, danışman öğretmen ve aday öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların araştırmaya katılımları gönüllülük esası dikkate alınarak yapılmıştır.

Azami düzeyde farklılık oluşması amacıyla örneklemlerin katılımı sağlanmış meslek, ünvan, kurum, cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve benzeri değişkenler ile çeşitlilik konusunda (Creswell & Clark, 2014) ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılanlara yönelik kıstas veya kıstaslar hesaba katılarak (Baltacı, 2019; Lincoln & Guba, 1986) uygun örneklem grubunun araştırmaya katılması sağlanmıştır. Farklı branşlardan okul müdürleri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenler araştırmaya katılımcı olarak alınırken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak hareket edilmiştir. Katılımcılar ile ilgili demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

| Demografik Özellik | Kategori | N | Geçerli Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Erkek | 32 | 54.0 |
| | Kadın | 27 | 45.8 |
| Medeni Durum | Bekâr | 21 | 35.6 |
| | Evli | 38 | 64.4 |
| Branş | Beden Eğitimi | 2 | 3.4 |
| | Biyoloji | 2 | 3.4 |
| | Coğrafya | 1 | 1.7 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 2 | 3.4 |
| | Fen Bilgisi | 4 | 6.8 |
| | Fizik | 1 | 1.7 |
| | Matematik | 1 | 1.7 |
| | Meslek Dersleri | 23 | 39.0 |
| | Okulöncesi | 2 | 3.4 |
| | Rehberlik | 4 | 6.8 |
| | Sosyal Bilgiler | 1 | 1.7 |
| | Sınıf Öğretmenliği | 2 | 3.4 |
| | Tarih | 6 | 10.2 |
| | Türk Dili ve Edebiyatı | 3 | 5.1 |
| | Türkçe | 1 | 1.7 |
| | Özel Eğitim | 3 | 5.1 |
| | İlköğretim Matematik | 1 | 1.7 |

| Demografik Özellik | Kategori | N | Geçerli Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Yaş | 25-35 | 20 | 33.8 |
| | 36-45 | 20 | 33.8 |
| | 46 ve üzeri | 19 | 32.4 |
| Mesleki Kıdem | 1-10 Yıl | 34 | 57.6 |
| | 11-20 Yıl | 10 | 16.9 |
| | 21 Yıl ve üzeri | 15 | 25.5 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 39 | 66.1 |
| | Yüksek Lisans | 17 | 28.8 |
| | Ön Lisans | 3 | 5.1 |
| Okul Türü | Anadolu Lisesi | 5 | 8.5 |
| | Anadolu İmam Hatip Lisesi | 2 | 3.4 |
| | Bilim Sanat Merkezi | 3 | 5.1 |
| | Mesleki Eğitim Merkezi | 3 | 5.1 |
| | Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 25 | 42.4 |
| | Anaokulu | 1 | 1.7 |
| | Ortaokul | 6 | 10.2 |
| | Özel Eğitim | 3 | 5.1 |
| | İlkokul | 6 | 10.2 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | 5 | 8.5 |
| Görev Yaptığınız Okuldaki/ Kurumdaki Öğretmen Sayısı | 0-20 | 17 | 28.8 |
| | 21-40 | 25 | 42.4 |
| | 41-60 | 7 | 11.9 |
| | 61 ve üzeri | 10 | 16.9 |
| Görev Yaptığınız Okuldaki/ Kurumdaki Öğrenci Sayısı | 0-250 | 25 | 42.4 |
| | 251-500 | 18 | 30.5 |
| | 501-750 | 7 | 11.9 |
| | 751 ve üzeri | 9 | 15.3 |
| Aday Öğretmen Yetiştirme Programın'daki Rol | Aday Öğretmen | 30 | 50.8 |
| | Danışman Öğretmen | 20 | 33.9 |
| | Okul Müdürü | 9 | 15.3 |

Tablo 1'de katılımcıların kişisel bilgi durumları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılanların %54.2'si erkek, %64.4'ü evli, %39'u meslek dersleri öğretmeni, %33.8'i 25-35 ve 36-45 yaş aralığında, %66.1'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip, %66.1'i lisans mezunu olduğu, %42.4'ünün Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yaptığı, %42.4'ünün 21-40 arası öğretmen sayısının bulunduğu okulda çalıştığı, %42.4'ünün 0-250 arası öğrencisi olan okulda çalıştığı ve %50.8'inin ise aday öğretmen rolünde çalışmaya katıldığı görülmüştür.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada okul yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin Aday Yetiştirme Programı'na yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bunun için veri toplama aracı olarak, 8 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların fikir ve duygularını anlamak ve derinlemesine bilgi edinmek amacıyla (Kuş, 2007) nitel araştırmalarda en fazla kullanılan görüşme tekniği (Mason, 2002) bu çalışmada seçilmiştir. Bu görüşme yaklaşımı birden fazla katılımcının yer aldığı araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Alan yazını incelemesi yapılarak araştırmanın amacına yönelik bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formdaki sorular alanında uzman iki akademisyen ve bir Türkçe öğretmeninin görüşleri dikkate alınarak araştırmaya dâhil edilmeyen katılımcılara pilot uygulama yapılmış ve form son hâlini almıştır. Araştırmadaki veriler çevrim içi form aracılığıyla toplanmıştır.

Bu çalışma Isparta ilinde görevli okul müdürleri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerden edinilen görüşme verileriyle sınırlıdır.

**Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Nitel araştırmalarda birçok unsur göz önünde bulundurularak farklı değerlendirmelere ulaşılmaktadır. Araştırmadaki inanılırlık ve anlam geçişinin sağlanması nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirliğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Başkale, 2016).

Bulgular bölümünde araştırma ile ilgili okul yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin verdiği cevaplara gelen görüşler alıntılar yapılarak verilmiştir. Buna ek olarak alan uzmanı katkısıyla çalışmada hazırlanan tema grupları ile alan uzmanının tema grupları karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü çalışmanın güvenirliğinde kullanılmıştır. Bu formül aşağıdaki gibidir:

*Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*

Yapılan formül uygulaması sonucunda alan uzmanı ile araştırmacının % 87 güvenirlik sağladığı görülmüştür. Bu durum alan uzmanı ile araştırmacı arasında tutarlılık olduğunun bir göstergesidir.

Araştırmaya Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nda rolü bulunan her paydaşın görüşlerinin alınması ve araştırmacının 2 yıllık yaptığı idari görev ile süreci deneyimlemesi, gözlemlerde bulunması ve sürekli geri bildirim alması araştırmada güvenilirlik ölçütlerini (Yıldırım & Şimşek, 2011) karşılanmasını sağlamıştır. Katılımcıların ve diğer meslektaşların geri bildirimleri alınarak araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır.

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığının 14.11.2024 tarih ve 156/3 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış formda açık uçlu sorular mevcuttur. Bu sorulara verilen cevaplar nitel veri içermektedir. Araştırmada görüşme formu ile elde edilen nitel veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve anlamlı cümle, kalıp ve sözcüklere indirgenmiştir. Her anlamlı ifade kendi içerisinde değerlendirilmiş ve bölümler oluşturulmuştur. Bu bölümlere kod isimleri verilmiştir. Veri analizinin önemli bir unsuru olan nitel kodlamadan yararlanılmıştır (Neuman, 2006). Kod listesi tüm nitel veriler kodlandıktan sonra oluşturulmuştur. Aynı kodlar anlamlı bir şekilde birleştirilerek kavramların belirlenmesi sağlanmıştır. Alan yazınında

yer alan kavramlar da göz önünde bulundurularak araştırma soruları paralelinde kavramlar anlamlı bir şekilde sınıflandırılmıştır. Kavram kategorilerinin oluşması nitel verilerin analizinde geçerli ve güvenilir bulguya ulaşmada önemlidir. Araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerini alıntı yaparken Okul Yöneticileri için OY1, Danışman Öğretmen için DÖ1 ve Aday Öğretmen için ise AÖ1 gibi kısaltmalar kullanılarak görüşleri alıntılanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcılarla yapılan görüşmelerden Aday Öğretmen Yetiştirme Programı hakkında elde edilen bulgular yer almaktadır.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na İlişkin Bulgular

Bu kategoride okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlere program ile ilgili sorular sorulmuştur. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ile ilgili okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerden edinilen cevaplar değerlendirilerek olumlu, olumsuz ve diğer önerilere ulaşılmış ve bu cevapların frekans aralıkları da tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Okul Yöneticileri, Danışman Öğretmenler ve Aday Öğretmenlerin Programa ait Görüşleri ve Frekansları*

| Tema | Kodlar | Okul Yöneticisi (N=9) | Danışman Öğretmen (N=20) | Aday Öğretmen (N=30) | Toplam (N=59) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Frekans (f) | Frekans (f) | Frekans (f) | Frekans (f) | % |
| Aday Öğretmen Yetiştirme Programı | Olumlu Kodlar | | | | | |
| | Mesleki hâkimiyet | 9 | 15 | 23 | 47 | %80 |
| | Program içeriği | 7 | 12 | 15 | 34 | %58 |
| | Süreç odaklılık | 5 | 12 | 13 | 30 | %51 |
| | Tecrübe kazanımı | 4 | 0 | 10 | 14 | %24 |
| | Öğretmenlik mesleğine uyum | 0 | 9 | 3 | 12 | %20 |
| | Yüz yüze eğitim | 1 | 0 | 5 | 6 | %10 |
| | Olumsuz kodlar | | | | | |
| | Kavram olarak aday öğretmen | 5 | 5 | 10 | 20 | %34 |
| | Online eğitimler | 0 | 0 | 14 | 14 | %34 |
| | Program içeriği | 0 | 1 | 11 | 12 | %24 |
| | Öğretmen olarak değer görmeme | 0 | 0 | 10 | 10 | %20 |
| | Mesleki hâkimiyet | 0 | 5 | 3 | 8 | %17 |
| | Öneriler | | | | | |
| | Program içeriği | 9 | 9 | 8 | 30 | %44 |
| | Süreç odaklılık | 5 | 8 | 7 | 20 | %34 |
| | Mali sorunlar | 5 | 11 | 0 | 16 | %27 |
| | Kurum kültürü | 2 | 3 | 10 | 15 | %25 |
| | Yüz yüze eğitim | 0 | 1 | 10 | 11 | %19 |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katkı sunan katılımcılar Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın mesleki hâkimiyet (f=47, %80) anlamında önemli bir yerde olduğunu ve katılımcıların %58'inin program içeriğiyle ilgili olumlu görüşlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Aday Öğretmen

Yetiştirme Programı'nda sonuca yönelik hedeflerden uzak olarak sürece yönelik çalışmaların önem arz ettiği (f=30, %51) ve tecrübe kazanımı, öğretmenlik mesleğine uygunluk ve yüz yüze eğitim konularında Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ile ilgili önerilerin verildiği görülmüştür. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın; aday öğretmenlerin kurumları tanıyarak ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvuracaklarını bilmelerini sağlama, sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğine uyum sağlama ve aday öğretmene eksik ve güçlü yönlerine ilişkin dönüt sağlama gibi olumlu yanlarının olduğu görülmüştür. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na ilişkin alınan görüşlerde aday öğretmenler tarafından sırasıyla mesleki hâkimiyet (f=23), program içeriği (f=15), süreç odaklılık (f=13), tecrübe kazanımı (f=10), öğretmenlik mesleğine uyum (f=3) ve yüz yüze eğitim (f=5) kodları olumlu kodlar olarak; kavram olarak aday öğretmen (f=10), online eğitimler (f=14), program içeriği (f=11), öğretmen olarak değer görmeme (f=10) ve mesleki hakimiyet (f=3) kodları olumsuz kodlar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca aday öğretmenler özellikle program içeriği (f=8), süreç odaklılık (f=7), kurum kültürü (f=10) ve yüz yüze eğitim (f=10) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na ilişkin alınan görüşlerde danışman öğretmenler tarafından sırasıyla mesleki hâkimiyet (f=15), program içeriği (f=12), süreç odaklılık (f=12) ve öğretmenlik mesleğine uyum (f=9) kodları olumlu kodlar olarak; kavram olarak aday öğretmen (f=5), program içeriği (f=1) ve mesleki hâkimiyet (f=5) kodları olumsuz kodlar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca danışman öğretmenler özellikle program içeriği (f=9), süreç odaklılık (f=8), kurum kültürü (f=11) ve yüz yüze eğitim (f=1) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na ilişkin alınan görüşlerde okul yöneticileri tarafından sırasıyla mesleki hâkimiyet (f=9), program içeriği (f=7), süreç odaklılık (f=5),tecrübe kazanımı (f=4) ve yüz yüze eğitim (f=1) kodları olumlu kodlar olarak; kavram olarak aday öğretmen (f=5), program içeriği (f=1) ve mesleki hâkimiyet (f=5) kodları olumsuz kodlar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri özellikle program içeriği (f=9), süreç odaklılık (f=5), mali sorunlar (f=5) ve kurum kültürü (f=2) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Bahsi geçen hususlarla ilgili katılımcıların görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur.

> AÖ13: "Olumlu yönler olarak mesleki gelişimi teşvik etmesi, kalıcı deneyimler sağlaması danışman öğretmen ve kurum müdürünün tecrübelerinden yararlanabilmek diyebilirim." (Yüz yüze eğitim)

OY7: "Program, uygulama ağırlıklı olduğundan aday öğretmenlerimiz için mesleki deneyim noktasında önemlidir. Öğrenme ve yaşantı merkezli olduğu için aday öğretmenlerimiz tecrübe kazanmakta olup mesleğe geçiş için önemli yol kat etmektedir. Fakat çevrim içi verilen eğitimler biraz daha sadeleştirilip yüz yüze verilmesi daha uygun olacağı kanaatindeyim. Ayrıca 21. yy. becerilerine yönelik yapay zekâ, robotik kodlama, akıl oyunları uygulamaları gibi eğitimler de programa alınarak öğretmenlerimizin hem akademik hem de kişisel ve mesleki gelişimini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır." (Program İçeriği)

DÖ2: "Aday öğretmen programı yeni öğretmen olanlar için güzel bir uygulama çünkü işleyiş, okul, öğrenci ve iletişimi öğrenmek uygulamalı olarak yapmak adayın işini daha da kolaylaştırır. Aday öğretmen programında formlar yerine uygulamalı olarak aday öğretmenden derslerde neler kullandığı, neler yaptığı ile alakalı videolar daha makul gözüküyor. Ayrıca aday öğretmeni yaptığına göre değerlendirmek daha faydalı olacaktır." (Süreç Odaklılık)

Diğer taraftan aday öğretmen kavramına yönelik 20 katılımcının olumsuz görüş belirttiği, çevrimiçi eğitimler hususunda ise %24 oranında olumsuz görüşlerin ifade edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştıramaya katılanların %24'ü program içeriği (n=14), %20'si öğretmen olarak değer görmeme (n=10) ve %10'u ise mesleki hâkimiyet (n=8) bakımından olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcılara ait görüşlere örnek aşağıda verilmiştir.

AÖ3: "Olumsuz olarak 180 saatlik eğitimde sadece Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesinden bir hocamız dışındaki eğitmenler nasıl ders anlatılmamasının örneği durumundaydı. Bu durum öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar için olumsuz bir örnek teşkil ettiği düşüncesindeyim. Ayrıca İl Milli eğitim Müdürlüğünde gerçekleştirdiğimiz eğitimin çevrim içi eğitimden çok daha verimli olduğunu; yüz yüze eğitimlerin artırılmasının uygun olacağını değerlendirmekteyim." (Program İçeriği)

AÖ20: "Öğretmenliğe yeni başlayan kişiler için kendilerini geliştirmek için uygun eğitimler var. Atandıktan sonra eğitimlere girmek tamamlamak stres oluşturuyor." (Süreç Odaklılık)

> DÖ9: "Aday öğretmenle ilgili bu kadar işlem yapmamıza rağmen hiçbir ücret ödenmiyor. Aday öğretmenler bireysel olarak aktif derse girdikleri için çok gerekli bir süreç olmamaktadır." (Mali Sorunlar)

Katılımcılar, Aday Öğretmen Yetiştirme Programı için belli başlı öneriler sunmuşlardır. Katılımcılardan 30 kişi program içeriği (%44), 20 kişi süreç odaklılık (%34), 16 kişi mali olanaklar (%27), 15 kişi kurum kültürü (%25) ve 11 kişi de yüz yüze eğitim (%19) kodlarına ilişkin öneriler belirtmişlerdir. Katılımcıların gelen önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

> DÖ13: "Adaylık eğitiminde bazı bölümlerin yüz yüze verilmesi gerektiğine inanıyorum. Aday öğretmenin hemen sınıfa girmemesi danışman öğretmeniyle belirli bir süre derslere beraber girmesi gerektiğini düşünüyorum." (Program İçeriği)

> AÖ30: "Oryantasyon kısmı olması gereken bir süreç, yalnız evrak işleri kısmı beni biraz düşündürüyor. İş ve işlemler tamamen dijitalleşebilir." (Program İçeriği)

> AÖ15: "Deneyimli öğretmenlerden bilgi alınması, mesleki bilgi ve becerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Çeşitli seminerlerin verilmesi hem diğer öğretmenlerle tanışmak için ortam sağlamış hem de adaptasyon sürecini hızlandırmıştır. Hem aday öğretmenliğin getirdiği görevleri yerine getirmek hem de okulda eğitim öğretim sorumluluklarını tamamlamak gerektiğinden daha yoğun bir tempo gerektirmektedir. Bu durum zaman zaman yorgunluğa ve strese sebep olabilmektedir. Aday öğretmenlerden oluşan destek grupları oluşturulabilir. Zorlanılan konular ve çözümler konuşulabilir. Diğer aday öğretmenlerle tanışmamın ve beraber ilerlemenin bana çok katkısı oldu, bu süreci daha motive geçirdim." (Yüz yüze Eğitim)

> OY8: "Mevzuat ve uygulama eğitimi olmalı." (Program İçeriği)

**Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Bulgular**

Bu kategoride, okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlere sınıf içi uygulamalar ile ilgili sorular sorulmuştur. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın sınıf içi uygulamalar ile ilgili okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerden edinilen cevaplar değerlendirilerek olumlu, olumsuz ve diğer önerilere ulaşılmış ve bu cevapların frekans aralıkları da tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Okul Yöneticileri, Danışman Öğretmenler ve Aday Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalar ile İlgili Görüşleri ve Frekansları*

| Tema | Kodlar | Okul Yöneticisi (N=9) | | Aday Öğretmen (N=30) | Toplam (N=59) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Frekans (f) | Frekans (f) | Frekans (f) | Frekans (f) | % |
| Sınıf İçi Uygulamalar | Kodlar | | | | | |
| | Tecrübe kazanımı | 8 | 16 | 24 | 48 | %81 |
| | Sınıf yönetimi | 4 | 12 | 21 | 37 | %63 |
| | Yüz yüze eğitim | 4 | 11 | 19 | 34 | %58 |
| | Geri dönüt alma | 3 | 11 | 16 | 30 | %51 |
| | İletişim | 3 | 10 | 15 | 28 | %47 |
| | Ders anlatma | 2 | 9 | 14 | 25 | %42 |
| | Gözlem yapma | 2 | 6 | 12 | 20 | %34 |
| | Zaman yönetimi | 1 | 5 | 11 | 17 | %29 |
| | Akıllı tahta kullanımı | 1 | 3 | 11 | 15 | %25 |
| | Derse hazırlık | 0 | 1 | 6 | 7 | %12 |
| | Öneriler | | | | | |
| | Program planı | 9 | 13 | 20 | 42 | %71 |
| | Teknoloji kullanımı | 6 | 10 | 16 | 32 | %54 |
| | Ders araç ve gereçleri | 4 | 9 | 14 | 27 | %46 |
| | Rehber öğretmen görevlendirilmesi | 3 | 7 | 11 | 21 | %36 |
| | Gözlem ve ders anlatma | 2 | 3 | 10 | 15 | %25 |
| | Program raporlaması ve formlar | 0 | 1 | 10 | 11 | %19 |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katkı sunan katılımcıların tecrübe kazanımı (f=48, %81), sınıf yönetimi (f=37, %63), yüz yüze eğitim (f=34, %58), geri dönüt alma (f=30, %51), iletişim (f=28, %47), ders anlatma (f=25, %42), gözlem yapma (f=20, %34), zaman yönetimi (f=17, %29), akıllı tahta kullanımı (f=15, %25) ve derse hazırlık (f=7, %12) kodlarına yönelik olumlu görüş bildirdikleri ve bu kodların sınıf içi uygulamalarda kazanımlar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf içi uygulamaların aday öğretmenlere farklı yöntem ve teknikleri uygulama, materyal hazırlama, akıllı tahta kullanımı, velilerle iletişim konularında deneyim kazandırdığı; sınıfı dışarıdan gözlemleyebilme, kendi eksiklerini görebilme fırsatı sunduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın sınıf içi uygulamalara ilişkin alınan görüşlerde aday öğretmenler tarafından sırasıyla tecrübe kazanımı (f=24), sınıf yönetimi (f=21), yüz yüze eğitim (f=19), geri dönüt alma (f=16), iletişim (f=15), ders anlatma (f=14), gözlem yapma (f=12), zaman yönetimi (f=11), akıllı tahta kullanımı (f=11) ve derse hazırlık (f=6) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca aday öğretmenler özellikle program planı (f=20), teknoloji kullanımı (f=16), ders araç ve gereçleri (f=14), rehber öğretmen görevlendirilmesi (f=11), gözlem ve ders anlatma (f=10) program raporlaması ve formlar (f=10) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın sınıf içi uygulamalarına ilişkin alınan görüşlerde danışman öğretmenler tarafından sırasıyla tecrübe kazanımı (f=16), sınıf yönetimi (f=12), yüz yüze eğitim (f=11), geri dönüt alma (f=11), iletişim (f=10), ders anlatma (f=9), gözlem yapma (f=6), zaman yönetimi (f=5), akıllı tahta kullanımı (f=3) ve derse hazırlık (f=1) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca danışman öğretmenler özellikle program planı (f=13), teknoloji kullanımı (f=10), ders araç ve gereçleri (f=9), rehber öğretmen görevlendirilmesi (f=7), gözlem ve ders anlatma (f=3) program raporlaması ve formlar (f=1) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın sınıf içi uygulamalara ilişkin alınan görüşlerde okul yöneticileri tarafından sırasıyla tecrübe kazanımı (f=8), sınıf yönetimi (f=4), yüz yüze eğitim (f=4), geri dönüt alma (f=3), iletişim (f=3), ders anlatma (f=2), gözlem yapma (f=2), zaman yönetimi (f=1) ve akıllı tahta kullanımı (f=1) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri özellikle program planı (f=9), teknoloji kullanımı (f=6), ders araç ve gereçleri (f=4), rehber öğretmen görevlendirilmesi (f=3) ve gözlem ve ders anlatma (f=2) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Bahsi geçen hususlarla ilgili katılımcıların örnek görüşleri sunulmuştur.

AÖ29: "Öğretmenlik sahada öğrenilen bir meslek. Bu yüzden sınıf içi deneyimimizin olması gerekiyor. Bu sayede farklı öğrenci profilleri görüyoruz ve mesleği giderek öğrenmiş oluyoruz."(Tecrübe Kazanımı)

OY4: "Öğretmenliğin sınıfta yaşayarak öğrenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum. Aday Öğretmen tarafından öğrencilerin çok fazla sayıda duyu organına hitap edecek öğrenci merkezli etkinlikler yapıldığında eğitim öğretim sürecinin içselleştirilmesi daha kolay olacaktır. Sınıf için etkinlikler yoluyla öğrenme sürecinin nasıl gerçekleşeceği noktasında aday öğretmenin deneyim ve tecrübe yaşayarak sürekli kendini güncellemesi ve yenilemesi gerektiğini görmesi açısından sınıf içi uygulamalar olumlu katkı sağlamaktadır." (Geri Dönüt Alma)

DÖ2: "Aday öğretmenlere sınıf ortamında ders anlatma ve tecrübe kazanma imkânı verilmiştir. Aday öğretmenlere iletişim, ölçme ve değerlendirme, sınıf ve zaman yönetimi ve bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olunması noktasında faydalı olmuştur." (Sınıf Yönetimi)

Araştırmaya katılan katılımcılardan sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler alınmıştır. Bu öneriler arasında program planı (f=42, %71), teknoloji kullanımı (f=32, %54), ders araç ve gereçleri (f=27, %46), rehber öğretmen görevlendirilmesi (f=21, %36), gözlem ve ders anlatma (f=15, %25), program raporlaması ve formlar (f=11, %19) bulunmaktadır. Katılımcıların gelen önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

DÖ1: "Programı genel anlamda pozitif buluyorum. Uygulamaların planlamada ve rehberliğinde yeniden düzenleme yapılmasının uygun olduğu kanaatindeyim." (Program Planı)

AÖ13: "Aday öğretmen sınıf içi uygulamalar boyutunda bazı okullarda atölyelerin olmaması ve araç gereçlerin eksik olması aday öğretmenin karşılaştığı zorluklardandır." (Ders Araç ve Gereçleri)

AÖ22: "Aday öğretmen ve danışman öğretmenin branşının aynı ya da yakın olması eğer okulda öğretmen yok ise branş ile ilgili özel bir eğitim verilmesini öneririm." (Rehber Öğretmen Görevlendirilmesi)

AÖ18: "Günümüz şartlarında teknolojinin daha fazla kullanılarak programın buna göre geliştirilmesinin daha faydalı olabileceğini düşünüyorum." (Teknoloji Kullanımı)

OY2: "Danışman öğretmen boyutunun saati artırılabilir." (Gözlem ve Ders Anlatma)

DÖ17: "Aday öğretmenin öğretmenlik mesleğini uygulama biçimindeki eksiklikleri ve olumlu yönleri daha net şekilde ortaya koyacağımız değerlendirme formları olmalıdır. Böylece adaylık sonrası süreçleri daha iyi şekillendirilmiş olacaktır." (Program Raporlaması ve Formlar)

**Okul İçi Gözlem ve Uygulamalara İlişkin Bulgular**

Bu kategoride, okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlere okul içi gözlem ve uygulamalar ile ilgili sorular sorulmuştur. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın okul içi gözlem ve uygulamalar ile ilgili okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerden edinilen cevaplar değerlendirilerek olumlu, olumsuz ve diğer önerilere ulaşılmış ve bu cevapların frekans aralıkları da tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Okul Yöneticileri, Danışman Öğretmenler ve Aday Öğretmenlerin Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar ile İlgili Görüşleri ve Frekansları*

| Tema | Kodlar | Okul Yöneticisi (n=9) | Danışman Öğretmen (n=20) | Aday Öğretmen (n=30) | Toplam (n=59) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Frekans (f) | Frekans (f) | Frekans (f) | Frekans (f) | % |
| Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar | | | Kodlar | | | |
| | Tecrübe kazanma | 6 | 18 | 22 | 46 | %78 |
| | Mevzuat ve İşleyiş | 3 | 16 | 19 | 38 | %64 |
| | Okul iklimi | 3 | 16 | 16 | 35 | %59 |
| | Sosyal uyum | 2 | 13 | 15 | 30 | %51 |
| | Veli ile iletişim | 2 | 9 | 12 | 23 | %39 |
| | Dijital MEB* uygulamaları | 1 | 6 | 11 | 18 | %31 |
| | | | Öneriler | | | |
| | Aynı branşta farklı öğretmenlerin gözlemi | 4 | 9 | 18 | 31 | %53 |
| | Uygulama çeşitliliği | 3 | 7 | 17 | 27 | %46 |
| | Program planı | 2 | 6 | 12 | 20 | %34 |
| | Proje çalışmaları | 2 | 6 | 9 | 17 | %29 |
| | Zaman yönetimi | 1 | 5 | 6 | 12 | %20 |
| | Engelli öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmaları | 0 | 2 | 5 | 7 | %12 |

* Milli Eğitim Bakanlığı MEB olarak kısaltılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde çalışmada görüş bildiren katılımcıların tecrübe kazanma (f=46, %78), mevzuat ve işleyiş (f=38, %64), okul iklimi (f=35, %59), sosyal uyum (f=30, %51), veli ile iletişim (f=23, %39) ve dijital MEB uygulamaları (f=18, %31) şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Okul içi gözlem ve uygulamaların aday öğretmenlere yönetmelikler ve özlük hakları bilme, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilme noktasında tecrübe edindirdiği belirtilmiştir. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin alınan görüşlerde aday öğretmenler tarafından sırasıyla tecrübe kazanma (f=22), mevzuat ve işleyiş (f=19), okul iklimi (f=16), sosyal uyum (f=15), veli ile iletişim (f=12) ve dijital MEB uygulamaları (f=11) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca aday öğretmenler özellikle aynı branşta farklı öğretmenlerin gözlemi (f=18), uygulama çeşitliliği (f=17), program planı (f=12), proje çalışmaları (f=9), zaman yönetimi (f=6) ve engelli öğretmenlere farkındalık çalışmaları (f=5) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin alınan görüşlerde danışman öğretmenler tarafından sırasıyla tecrübe kazanma (f=18), mevzuat ve işleyiş (f=16), okul iklimi (f=16), sosyal uyum (f=13), veli ile iletişim (f=9) ve dijital MEB uygulamaları (f=6) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca danışman öğretmenler özellikle aynı branşta farklı öğretmenlerin gözlemi (f=9), uygulama çeşitliliği (f=7), program planı (f=6), proje çalışmaları (f=6), zaman yönetimi (f=5) ve engelli öğretmenlere farkındalık çalışmaları (f=2) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin alınan görüşlerde okul yöneticileri tarafından sırasıyla tecrübe kazanma (f=6), mevzuat ve işleyiş (f=3), okul iklimi (f=3), sosyal uyum (f=2), veli ile iletişim (f=2) ve dijital MEB uygulamaları (f=1) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri özellikle aynı branşta farklı öğretmenlerin gözlemi (f=4), uygulama çeşitliliği (f=3), program planı (f=2), proje çalışmaları (f=2) ve zaman yönetimi (f=1) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların ilgili temada belirttikleri görüşlere örnekler sunulmuştur.

OY6: "Okul içindeki işleyişi, kurumsallık ve sistematiği öğrenme açısından verimli oluyor." (Mevzuat ve İşleyiş)

AÖ4: "Çocuklarla olan sosyal uyumun artması, yardımlaşma ve dayanışma duygularının gelişmesi hususunda bir artı olduğunu düşünüyorum okulda çalışan öğretmen ve çalışanların ve idarecilerin adaylık sürecindeki duyarlılıkları adaylık sürecimi kolaylaştırmıştır." (Sosyal Uyum)

OY5: "Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin gözetiminde hareket etmesi okulda öğretmenler arası yardımlaşma ve iş birliğini arttırır. Yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler görev yerlerine daha donanımlı hâlde giderek kurumlarına katkılarını arttırır." (Tecrübe Kazanma)

DÖ6: "Aday öğretmenler için program etkili iletişim becerilerinin gelişmesine yönelik uygun bir saha ortamı yakalamış ve bu durumda aday öğretmenin motivasyonunu etkilemiştir. Ayrıca veli toplantılarının nasıl yapıldığı hakkında, velilerle nasıl iletişim kurulması gerektiği hakkında ve MEBBİS, e-okul ve EBYS gibi uygulamaların özelliklerini bunların nasıl kullanıldığı noktasında önemli kazanım elde etmişlerdir." (Veli ile İletişim ve Dijital MEB Uygulamaları)

AÖ25: "Okulun dinamiğini, öğretmen ve öğrencilerin ilişkilerini görebiliyoruz. Kurumsal işleyiş ve protokol kuralları öğreniliyor." (Okul İklimi)

Çalışmada görüş bildiren okul yöneticileri, danışman öğretmenleri ve aday öğretmenleri okul içi gözlem ve uygulamalara yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler arasında aynı branşta farklı öğretmenlerin gözlemi (f=31, %53), uygulama çeşitliliği (f=27, %46), program planı (f=20, %34), proje çalışmaları (f=17, %29), zaman yönetimi (f=12, %20) ve engelli öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmaları (f=7, %12) bulunmaktadır. Katılımcıların gelen önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

AÖ11: "Okullarda öğrencilerin ve velilerin engelli öğretmenlere olan bakış açılarının değiştirilmesi için çalışmalar yapılması önemlidir." (Engelli Öğretmenlere Yönelik Farkındalık Çalışmaları)

DÖ8: "Kâğıt belge işleri azaltılarak daha fazla uygulama yapılabilir. Gözlemlediği durumlar için aday öğretmenlerden de fikirler yaratıcı çözümler alınabilir ise daha iyi olur." (Program Planı)

AÖ27: "Gözlemlerin formalite boyutunda kaldığını çalışma süresi arttıkça okul içi uygulamaları öğrenileceğini düşünüyorum." (Zaman Yönetimi)

AÖ18: "Günümüz şartlarında teknolojinin daha fazla kullanılarak programın buna göre geliştirilmesinin daha faydalı olabileceğini düşünüyorum." (Uygulama Çeşitliliği)

AÖ8: "Okul içi gözlem ve uygulamalar, veli toplantısı veya komisyon gözlemlerinin yanı sıra diğer ders dışı faaliyetleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir. Örneğin sınıf gezisi gözlemi, TÜBİTAK sergisi gözlemi, sosyal faaliyet gözlemi gibi diğer ders dışı faaliyetlerin de dâhil edilmesi uygun olduğu değerlendirilmektedir. " (Proje Çalışmaları)

DÖ9: "Sadece kendi danışman öğretmeniyle değil başka öğretmenlerle de derse girmesi ve gözlem yapması faydalı olabilir." (Aynı Branşta Farklı Öğretmenlerin Gözlemi)

**Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Bulgular**

Bu kategoride okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlere okul dışı faaliyetler ile ilgili sorular sorulmuştur. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın okul dışı faaliyetler ile ilgili okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerden edinilen cevaplar değerlendirilerek olumlu, olumsuz ve diğer önerilere ulaşılmış ve bu cevapların frekans aralıkları da tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Okul Yöneticileri, Danışman Öğretmenler ve Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın Okul Dışı Faaliyetler ile İlgili Görüşleri ve Frekansları*

| Tema | Kodlar | Okul Yöneticisi (N=9) | Danışman Öğretmen (N=20) | Aday Öğretmen (N=30) | Toplam (N=59) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Frekans (f) | Frekans (f) | Frekans (f) | Frekans (f) | % |
| Okul Dışı Faaliyetler | Kodlar | | | | | |
| | Bölgeyi ve diğer kurumları tanıma | 8 | 19 | 29 | 56 | %95 |
| | Mesleki gelişim | 5 | 17 | 24 | 46 | %78 |
| | Sosyal uyum | 4 | 15 | 22 | 41 | %69 |
| | Tecrübe kazanım | 4 | 10 | 17 | 31 | %53 |
| | Ders işlenişi | 3 | 8 | 10 | 21 | %36 |
| | Öğrencileri ile iletişim | 0 | 7 | 5 | 12 | %20 |
| | Öneriler | | | | | |
| | Program kapsamı | 6 | 15 | 22 | 43 | %73 |
| | Sosyal etkinler planlanması | 4 | 12 | 21 | 37 | %63 |
| | Bilgilendirme yapılması | 3 | 7 | 10 | 20 | %34 |
| | Zaman yönetimi | 0 | 3 | 5 | 8 | %14 |

Tablo 5 incelendiğinde çalışmada görüş bildiren katılımcıların bölgeyi ve diğer kurumları tanıma (f=56, %95), mesleki gelişim (f=46, %78), sosyal uyum (f=41, %69), tecrübe kazanım (f=31, %53), ders işlenişi (f=21, %36) ve öğrencileri ile iletişim (f=12, %20) şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Okul dışı faaliyetlerin ilin coğrafi ve kültürel özelliklerini tanımalarına yardımcı olduğu ve mesleğe olan motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın okul dışı faaliyetlere ilişkin alınan görüşlerde aday öğretmenler tarafından sırasıyla bölgeyi ve diğer kurumları tanıma (f=29), mesleki gelişim (f=24), sosyal uyum (f=22), tecrübe kazanım (f=17), ders işlenişi (f=10) ve öğrencileri ile iletişim (f=5) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca aday öğretmenler özellikle program kapsamı (f=22), sosyal etkinlikler planlanması (f=21), bilgilendirme yapılması (f=10) ve zaman yönetimi (f=5) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın okul dışı faaliyetlere ilişkin alınan görüşlerde danışman öğretmenler tarafından sırasıyla bölgeyi ve diğer kurumları tanıma (f=19), mesleki gelişim (f=17), sosyal uyum (f=15), tecrübe kazanım (f=10), ders işlenişi (f=8) ve öğrencileri ile iletişim (f=7) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca danışman öğretmenler özellikle program kapsamı (f=15), sosyal etkinlikler planlanması (f=12), bilgilendirme yapılması (f=7) ve zaman yönetimi (f=3) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın okul dışı faaliyetlere ilişkin alınan görüşlerde okul yöneticileri tarafından sırasıyla bölgeyi ve diğer kurumları tanıma (f=8), mesleki gelişim (f=5), sosyal uyum (f=4), tecrübe kazanım (f=4) ve ders işlenişi (f=3) kodları tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri özellikle program kapsamı (f=6), sosyal etkinlikler planlanması (f=4) ve bilgilendirme yapılması (f=3) konularında önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların ilgili temada belirttikleri görüşlere örnekler sunulmuştur.

> AÖ12: "Kurum dışarısındaki çalışmalar ile hangi konuda hangi kurum ile iletişime geçeceğimi tecrübe edindim. Ayrıca görev yapmış olduğum ilçede bulunan kurumların görevlerini öğrenmiş oldum." (Bölgeyi ve Diğer Kurumları Tanıma)

> OY1: "Aday öğretmenin kendi kurumu dışında kendi alanıyla bağlantılı diğer kurumlardaki işleyişi ve mevzuatı kavraması noktasında yerinde bir uygulamadır. İleriye yönelik planlamalarında alanıyla ilgili farklı kurumlarda çalışması bağlamında mesleki yaşantısına yön verebilir." (Bölgeyi ve Diğer Kurumları Tanıma)

AÖ17: "Mesleki alanda açılım sağlıyor. Dersi pratikleştirerek öğrenci üzerinde öğretmenin etkisini arttırıyor." (Mesleki Gelişim)

DÖ11: "Okul ve çevre ilişkisini artırdığını söyleyebilirim." (Sosyal Uyum)

Çalışmada görüş bildiren okul yöneticileri, danışman öğretmenleri ve aday öğretmenleri okul dışı uygulamalara yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler arasında program kapsamı (f=43, %73), sosyal etkinlikler planlanması (f=37, %63), bilgilendirme yapılması (f=20, %34) ve zaman yönetimi (f=8, %14) bulunmaktadır. Katılımcıların gelen önerilerinden bazıları aşağıdadır.

AÖ17: "Okul dışı faaliyetler ve gözlemler yerine ders dışı faaliyetlerin çeşitliliğinin veya yüz yüze eğitim saatlerinin artırılmasının daha verimli olduğunu düşünüyorum."(Program Kapsamı)

AÖ22: "Öğretmenin görev yaptığı ilçe ya da ilde olmayan kurum kuruluş ve faaliyetler için olan en yakın yerdeki okul dışı faaliyetlere kurumlara etkin katılımı için bir imkân tanınabilir." (Sosyal Etkinlikler Planlanması)

AÖ14: "Farklı kurumların gezilip görülmesi esnasında bilgilendirme yapılması çok önemlidir. Her kurumda kurumunu tanıtabilecek bir personelin bulunması önemli." (Bilgilendirme Yapılması)

DÖ12: "Prosedürlerin azaltılarak okul dışı faaliyetlerin artırılması sağlanmalı." (Sosyal Etkinlikler Planlanması)

AÖ7: "Okul içi gözlem ve uygulamalar, veli toplantısı veya komisyon gözlemlerinin yanı sıra diğer ders dışı faaliyetleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir. Örneğin sınıf gezisi gözlemi, TÜBİTAK sergisi gözlemi, sosyal faaliyet gözlemi gibi diğer ders dışı faaliyetlerin de dâhil edilmesinin uygun olduğu değerlendirilmektedir." (Program Kapsamı)

OY4: "Okul dışı faaliyetler kapsamında ziyaret ettiği kurumların işleyişini öğrenmek o kurumlarla ve mevcut kurumuyla iş birliği sağlanarak öğrencilerin bilişsel, sosyal, sportif, kültürel ve sanatsal alanlarda becerilerini geliştirici örnek uygulamalar yapılabilir." (Program Kapsamı)

## Tartışma ve Sonuç

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı araştırmaya katılan okul yöneticisi, danışman öğretmen ve aday öğretmenler tarafından değerlendirildiğinde genel anlamda aday öğretmenlerin tecrübe kazanarak öğretmenlik mesleğine uygulamalı olarak hazır hâle gelmesi, program içeriğinin uygun görülmesi, sonuçtan ziyade sürece yönelik çalışmaların yapılması, öğretmenlik genel ve özel yeterlilik alanlarına uyumun sağlanması ve yüz yüze eğitimin daha kabul edilebilir olması olumlu yönler olarak görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ile ilgili benzer görüşler tespit edilmiştir. Programın teorik yönünden çok uygulamaya dönük olması, danışmanların adaylara mesleki gelişim sağlaması gibi pozitif yönleri ortaya çıkmıştır (Altıntaş & Görgen, 2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Programını genel anlamda aday öğretmenler olumlu bulmuşlar ve programın aday öğretmenleri mesleğe hazırladığı görülmüştür (Ulubey, 2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na yönelik yapılan bir diğer çalışmada çalışmaya katılanların olumlu görüşleri ifade edilmiştir (İlyas vd., 2017; Tunçbilek & Tünay, 2017). Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili yapılan diğer bir çalışmada aday öğretmenler Valilik, Kaymakamlık, Belediye Başkanlığı, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü gibi kurumların işleyişi konusunda bilgi edindirmeye yönelik faaliyetleri içeren "kurumsal işleyiş" uygulamalarını yüzde 74 oranında faydalı bulmaktadırlar (İlyas vd., 2017). Aday öğretmenlik süreci aday öğretmenler tarafından hazırlık ve rehberlik süreci olarak ifade edilmiştir (Oral & Demir, 2016). Diğer bir çalışmada ise katılımcıların çoğu Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın aday öğretmenleri mesleğe hazırladığını; idari iş ve işlemleri yaptıklarını, okul işleyişini öğrendiklerini ve buna benzer olumlu yönlerin oldukça yararlı olduğunu ifade etmişlerdir (Kozikoğlu & Soyalp, 2018). 2022 yılında uygulamaya konulan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na göre aday öğretmenlerin programın içeriğinde bulunan eğitim görevleriyle mesleğe hazır duruma geldiği ve uygulama görevleriyle de mesleki anlamda gelişimlerine katkı sağlandığı olumlu yönler olarak ifade edilebilir. Bu durum programın hedeflerine ulaştığını büyük ölçüde göstermektedir.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı araştırmaya katılan okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenler tarafından değerlendirildiğinde kavram olarak aday öğretmen, çevrim içi eğitimler, program içeriğindeki bazı hususlar, öğretmen olarak değer görme ve mesleki anlamda hâkimiyet konularında olumsuz yönler ortaya çıkmıştır. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı üzerine

yapılan araştırmalarda özellikle resmî prosedürlerin fazlalığı, mesleki gelişim anlamında programın aday öğretmene katkı sağlamadığı ve resmî prosedürlerin sadeleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Ulubey, 2017; Kürüm Yapıcıoğlu vd., 2016; İlyas vd., 2017; Sarıca & Turan Özpolat, 2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın olumsuz yönleri bu süreçte aday öğretmenlerin öğretmen olarak görülmemeleri, program hakkında yeterli oryantasyon eğitiminin verilmemesi, adaylık sürecinin uzun tutulması ve belirlenen danışman öğretmenlerin kullandıkları geleneksel yöntemlerin aday öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerle çelişmesi şeklinde sıralamışlardır (Kozikoğlu & Soyalp, 2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na ilişkin görüşler incelendiğinde olumlu tespitlerin yanında uygulamada olumsuz durumlarla da karşılaşıldığı ifade edilebilir. Resmî prosedürlerin fazlalığı, aday öğretmen kavramına ait olumsuz yargılar, çevrim içi yapılan eğitimlerin eksiklikleri ve mesleki anlamda yeterlilik düzeyi bu tür olumsuz durumlar olarak örneklendirilebilir.

Araştırma sonucunda ayrıca okul yöneticileri, danışman öğretmenler ve aday öğretmenler tarafından Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na ilişkin öneriler verilmiştir. Çevrim içi eğitimden çok yüz yüze eğitim verilmesi, program içeriğiyle ilgili oryantasyon sürecinin daha nitelikli yapılması, aday öğretmenler için destek gruplarının oluşturulması, mali açıdan programda görev alan okul yöneticileri ve danışman öğretmenlerin teşvik edilmesi ve kurum kültürüne yönelik faaliyetlerin özellikle aday öğretmenler için planlanması gibi öneriler araştırmaya dâhil olan katılımcılar tarafından sunulmuştur.

Araştırma ile sınıf içi uygulamalar temasında sınıfta uygulama yapılarak aday öğretmenin tecrübe kazanması, sınıf yönetimine ilişkin süreci içselleştirmesi, yüz yüze eğitim çalışmalarını sahaya yansıtması, danışman öğretmeninden ve okul yöneticisinden geri dönüt alması, iletişim becerilerini geliştirmesi, etkili ders anlatımını tecrübe etmesi, gözlem yapması, zamanı yönetme sürecini yaşaması, akıllı tahta kullanımını uygulamalı öğrenmesi ve derse hazırlık yapması gibi kazanımlara ulaşılmıştır. Katılımcılar tarafından program planına düzenlemeler yapılması, daha fazla teknoloji kullanılması, her aday öğretmene rehber öğretmen görevlendirilmesi, gözlem yapılması ve ders anlatılması, program raporlaması ve formlara ilişkin düzenlemeler yapılması hususunda öneriler sunulmuştur. Alan yazını incelendiğinde Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın sınıf içi uygulamalar temasında aday öğretmenlerin kendilerini geliştirdikleri (İlyas vd., 2017) ve üniversitede öğrendiklerini sahada

uygulama fırsatı yakaladıkları, dersi planlamayı ve işlemeyi öğrendikleri ve danışman öğretmenlerin gözlemini yaparak yöntem ve teknikleri öğrendikleri (Kaya, 2016) görülmüştür. Ayrıca Kürüm-Yapıcıoğlu ve diğerleri (2016) aday öğretmenlerin sınıf yönetimi ve teknoloji kullanımı hususunda katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında aday öğretmenlerin derslerde yaptıklarının onlara deneyim kazandırdığı, sınıf yönetim becerilerini geliştirdiği (Ulubey, 2017) ve aday öğretmenlere gerçek sınıf ortamında uygulama yaparak tecrübe kazanma olanağı sağladığı, sınıf yönetimi hususunda katkı sağladığı, akıllı tahta kullanımı ve benzeri durumlarla ilgili yetkinlik kazandığı, velilerle iletişim ile ilgili kendilerini geliştirdikleri, gözlem ve öz değerlendirme yapmalarına olanak sunduğu (Kozikoğlu & Soyalp, 2018) görülmüştür. MEB tarafından yürürlüğe konulan Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'ndaki (MEB, 2022) uygulama görevlerinden gözlem ve alanlara göre uygulama görevlerinin genel olarak olumlu anlamda uygulandığını göstermektedir. Aday öğretmenler mesleği sahada öğrencilerini tanıdıkça öğrenmekte ve bu konuda tecrübe kazanmakta olup bu durum sınıf yönetimi, verimli teknik ve yöntem belirlemede etkili olduğu görülmüştür (Ergünay & Adıgüzel, 2016).

Araştırma ile okul içi gözlem ve uygulamalar temasında aday öğretmene okul içinde bazı çalışmalarda uygulama yaparak tecrübe kazanması, mevzuat ve okul içi işleyişe ilişkin farkındalık kazanması, okul iklimini içselleştirmesi, veli ile iletişim kanalları oluşturması, dijital MEB uygulamalarına ilişkin bilgi edinmesi gibi kazanımlara ulaşılmıştır. Katılımcılar tarafından aynı branşta farklı öğretmenlerin gözlem yapması, uygulama çeşitliliği, programın planında düzenlemeler yapılması, proje çalışmalarının öğrenilmesi, zaman yönetim becerilerinin geliştirilmesi ve engelli öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmalarının planlanması hususunda öneriler getirilmiştir. Alan yazını incelendiğinde aday öğretmenlerin okul içi gözlem ve uygulamalarının tecrübe kazanma açısından yararlı bulunduğu (İlyas vd., 2017), öğretmenlik mesleğinde okuldaki diğer paydaşlarla ve çalışanlarla etkili iletişim ortamı kurmanın öğretmenin kendi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu (Barbara & Grady, 2007), aday öğretmenlerin MEBBİS ve diğer dijital uygulamaları kullanarak resmi prosedürü öğrenmelerinin sağlandığı, aynı zamanda aday öğretmenlerin yasal mevzuat, haklar ve sorumluluklar boyutunda ilerleme kat ettikleri (Kozikoğlu & Soyalp, 2018) ifade edilmiştir. Bu durum mevzuat, işleyiş, okul iklimi, sosyal uyum, iletişim ve dijital uygulamaların Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nda

ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu hususlarda aday öğretmenin başarılı bir süreçten geçmesi kendi başarısı olarak ve aynı zamanda okulun başarısı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma ile okul dışı faaliyetler temasında aday öğretmenlerin bölgeyi ve diğer kurumları tanıması, mesleki anlamda gelişimlerine katkı sağlaması, sosyal uyum süreçlerini gerçekleştirmesi, okul ve çevresi hakkında tecrübe kazanması, dersin işlenişine yönelik farklı bakış açıları kazanması ve öğrenciler ile iletişim konusunda becerilerini geliştirmesi gibi kazanımlara ulaşılmıştır. Katılımcılar tarafından program kapsamının düzenlenmesi, sosyal etkinlikler planlanması, gerekli bilgilendirmelerin yapılması ve zaman yönetimi konularında çeşitli öneriler getirilmiştir. Alan yazını incelendiğinde aday öğretmenlerin şehir kimliğini tanıma açısından okul dışı faaliyetleri yararlı bulduğu (İlyas vd., 2017) ve işleyiş ile ilgili deneyim kazanmaları ve gereksinim hâlinde neler yapmaları gerektiği hususunda sürecin farkında olmaları gibi pozitif durumların oluştuğu (Kozikoğlu & Soyalp, 2018) görülmüştür. Bu durumda programdaki okul dışı faaliyetler temasına ilişkin kurumlarının bulunduğu bölgeyi tanıma ve diğer kurumları tanıma konusunda aday öğretmenlere katkı sağladığı ifade edilebilir. Okul dışı faaliyetlerde özellikle işleyiş noktasında diğer kurumların tanınması kurumlar arası iş birliğini sağlayabilecek ve kurumsal hedeflere ulaşmada süreç faydalı sonuçlar verebilecektir.

Araştırma ile Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na yönelik olumlu bir sürecin genelde hâkim olduğu ve geliştirilebilir alanların olduğu da gözlenmiştir. Bu anlamda toplumsal değişimin yaşandığı 21. yüzyılda eğitim sisteminin bıçak sırtı görev ve sorumlulukları olan öğretmenlerin hizmet öncesi, hizmet içi ve aday öğretmenlik eğitimleri önem arz etmektedir. Bu hususta özellikle dijital ve yüz yüze programların günün dinamiklerine göre güncellenmesi ve eğitimin içerisinde yer alan tüm paydaşlardan katkılar alınması eğitim sisteminin güçlü bir ekosistem kurması açısından kayda değer bir yaklaşım olacaktır.

Çalışmaya dâhil olan katılımcılardan gelen görüşlere istinaden aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı danışman öğretmenlere ve okul yöneticileri için angarya ve külfete dönüştürülmemelidir. Danışman öğretmen, okul yöneticileri veya bu süreçte emeği geçenlerin mali ve özlük haklarının karşılığı verilmelidir.
2. Görme engelli aday öğretmenlerin belge ve bilgilere kendi başlarına erişebilmeleri ve kılavuzların braille baskılı olması; ayrıca diğer engel gruplarındaki öğretmenlerin de desteklenmesine yönelik uygulamalar yapılması gerekmektedir.
3. EBA* ve ÖBA** üzerinden verilen eğitimlerin bazılarının yüz yüze olarak verilmesinin aday öğretmenlere daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
4. Aday öğretmenlerin mümkün olduğu kadar sınıf içi ortamda uygulamalar yapmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir.
5. Okul içi gözlem ve uygulamalara yönelik aday öğretmenlerin yönlendirilmesinde okul yöneticileri görev alabilir.
6. Aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrenci ve velilerin de görüşü alınabilir.
7. Resmi prosedürlerin sadeleştirilerek daha çok uygulamaya yönelik bir program içeriği planlanabilir.
8. Aday öğretmene negatif eleştirilerden ziyade pozitif geri dönütler verilmeli ve motivasyon artırıcı çalışmalar planlanmalıdır.
9. Aday öğretmen dosyasının kullanılması yerine MEB'in dijital olarak kurguladığı bir platform üzerinden aday öğretmene ait çalışmaların interaktif bir şekilde yükleneceği bir sistemin oluşturulmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.
10. Aday öğretmenlerinin rehber öğretmenlerle iş birliği içerisinde farklı bir çalışma yapması program içeriğinde yer alabilir.
11. Okul dışı faaliyetlerin bir plan dâhilinde etkili ve verimli bir şekilde uygulanması ve kurumlar arası iş birliği çalışmaları programda yer alabilir.

* Eğitim Bilişim Ağı, EBA olarak kısaltılmıştır.
** Öğretmen Bilişim Ağı, ÖBA olarak kısaltılmıştır.

## Extended Summary

## Introduction

From the past to the present, people have established a learning ecosystem by using different variables and methods to improve themselves and adapt to the environment they live in. Humans, as the most valuable beings in their ecosystem, become even more valuable as they acquire knowledge through the learning process. The profession that provides this value to people is teaching. Although the structure and characteristics of the teaching-learning process have changed, throughout history the teaching profession has been a prestigious profession that has met an important need in every society. The teaching profession is one of the oldest professions in recorded history (Oktay, 1991). The General Directorate of Teacher Training and Education of the Ministry of National Education (2017) stated that throughout history the teaching profession has been among the most prestigious professions that bridges the supply and demand for information and transfers cultural values to future generations. Teachers are one of the most crucial components of educational institutions. They must embody the values required by their profession and align with the values of the society in which they operate.

Administrators, teachers, and parents within educational institutions play a significant role in maintaining these values. For this reason, the evaluation of various dynamics in the teacher training process has been a matter of importance throughout history. The teacher training process is seen as an invaluable building block of every social structure. Özoğlu et al. (2013) stated that teacher training practices consist of pre-service and post-service training. In this sense, it is important to apply the gains that the candidate teacher has acquired before the service in the field, to update and remember the information acquired before the service, and to follow the developments related to the teaching profession as a profession during the service process.

Therefore, this study aims to determine the opinions of the participating school administrators, consultant teachers, and candidate teachers regarding the candidate training program. In line with this general purpose, the study seeks to answer the following questions:

1. What are the views (positive/negative) and suggestions of candidate teachers, advisor teachers, and school administrators regarding the candidate teacher training program?

2. What are the views (positive/negative) and suggestions of candidate teachers and advisor teachers regarding the "in-class practices" dimension of the candidate teacher training program?
3. What are the views (positive/negative) and suggestions of candidate teachers and school administrators regarding the "in-school observation/practice" dimension of the candidate teacher training program?
4. What are the views (positive/negative) and suggestions of candidate teachers regarding the "out-of-school activities" dimension of the candidate teacher training program?

This study attempts to provide an in-depth perspective by obtaining opinions from different participants involved in the candidate teacher training program. The candidate teacher training program was first implemented in our country in 2016. In order to enhance the program's effectiveness, it is essential to assess both its strengths and weaknesses. A comprehensive study of the three dimensions of the candidate teacher training program will increase the quality of the program. Out-of-school studies, in-class practices, and in-school observations and practices are among the dimensions to be examined in depth as dimensions in the candidate teacher training program. In order for teachers who will affect society in every sense to go through their candidacy processes correctly and efficiently, it is thought that the research will contribute to the relevant literature in terms of providing data on the positive and negative elements of the candidate teacher training program with the findings to be obtained in this study, making the observations experienced during the implementation process of the program and designing more qualified training programs.

## Methodology

The participants of the research were 59 school administrators, consultant teachers, and candidate teachers working in schools at different levels in Isparta province in the 2023-2024 academic year. The participation of the participants in the research was done on a voluntary basis. The study was conducted as a case study, with 9 school administrators, 20 consultant teachers, and 30 candidate teachers working in Isparta province. The demographic characteristics of the participants were as follows: 54.2% were male, 64.4% were married, 39% were vocational course teachers, and 33.8% were between the ages of 25-35 and 36-45. Additionally, 66.1% had over 21 years of professional experience, 66.1% held a bachelor's degree, 42.4% worked at a Vocational and Technical Anatolian High

School, 42.4% worked in a school with 21-40 teachers, 42.4% worked in a school with 0-250 students, and 50.8% participated in the study in the role of candidate teacher. Data were obtained through a semi-structured online form as an interview form. The content analysis technique was used in the data analysis process.

## Findings

Most participants in the study stated that the candidate teacher training program is important for professional mastery (f=47, 80%). Additionally, 58% of participants held positive views regarding the content of the program. A majority emphasized the importance of process-oriented studies over result-oriented goals in the candidate teacher training program (f=30, 51%). Participants also expressed positive views on the candidate teacher training program regarding gaining experience, suitability for the teaching profession, and face-to-face education. It was found that the participants who contributed to the research expressed positive opinions about the codes of gaining experience (f=48, 81%), classroom management (f=37, 63%), face-to-face education (f=34, 58%), receiving feedback (f=30, 51%), communication (f=28, 47%), lecturing (f=25, 42%), observing (f=20, 34%), time management (f=17, 29%), using smart boards (f=15, 25%) and preparing for class (f=7, 12%) and that these codes showed gains in classroom practices. It was determined that the participants who expressed their opinions in the study expressed their opinions in the following ways: gaining experience (f=46, 78%), legislation and operation (f=38, 64%), school climate (f=35, 59%), social integration (f=30, 51%), communication with parents (f=23, 39%) and digital MEB applications (f=18, 31%). It was determined that the participants who expressed their opinions in the study expressed their opinions in the following ways: getting to know the region and other institutions (f=56, 95%), professional development (f=46, 78%), social adaptation (f=41, 69%), gaining experience (f=31, 53%), course delivery (f=21, 36%) and communication with students (f=12, 20%).

## Discussion, Conclusion, and Recommendations

According to the research results, in general, it is seen as positive aspects that candidate teachers gain experience and become practically ready for the teaching profession, the program content is deemed appropriate, studies are carried out for the process rather than the result, adaptation is ensured to general and special competence areas of teaching and face-to-face education is more

acceptable. In addition, according to the research results, negative aspects have emerged regarding the concepts of candidate teacher, online education, some issues in the program content, being valued as a teacher, and professional mastery. As a result of the research, it was found that candidate teachers gain experience by practicing in the classroom, internalizing the process of classroom management, reflecting face-to-face education studies in the field, receive feedback from their advisor teacher and school administrator, develop communication skills, experience effective lesson presentation, make observations, experience the time management process, learn how to use smart boards practically and prepare for the lesson. In addition, positive gains such as gaining awareness about the legislation and school operations, internalizing the school climate, creating communication channels with parents, gaining information about digital Ministry of National Education applications, getting to know the region and other institutions, contributing to their professional development, carrying out social adaptation processes, gaining different perspectives on the course and developing their skills in communication with students were obtained. However, some negative situations such as some deficiencies in the program content, not being valued as a teacher, excess of official procedures, negative judgments about the concept of candidate teachers, deficiencies in online training, and professional competence problems were obtained as a result of the research.

---

**Etik Beyanı**: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederim.

**Etik Kurul İzni:** Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığının 14.11.2024 tarih ve 156/3 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

## Kaynakça

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,4*(6), 143-160.

Altıntaş, S., & Görgen, İ. (2016, Ekim). *Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri.* 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Antalya,Türkiye.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 368-388.

Barbara, B. L., & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. Corwin Press.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *9*(1), 23-28.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education (5th ed.)*. Routledge Falmer.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011'de yayımlandı).

Çakır, M. A. (2015). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.) içinde *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 233-264). Anı Yayıncılık.

Ergünay, O., & Adıgüzel, O. C. (2016). *İlk yıl mesleki deneyimleri süresince aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi.* 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Antalya,Türkiye.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 25-28.

Harris, N. H., & Sass, T. M. (2010). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics, 95*(7–8), 798–812.

İlyas, İ. E., Coşkun, İ., & Toklucu, D. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme.* SETA.

Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *Journal of Human Resources, 39*(1), 50–79.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1), 1-14.

Kaya, S. (2016). *Mentor and candidate teachers' views about the recent teacher induction program*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Antalya-Türkiye.

Kozikoğlu, İ., & Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(4), 934-952.

Kuş, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* Anı Yayıncılık.

Kürüm Yapıcıoğlu, D., Öztürk, T., & Yetim, N. (2016). *Sen stajyer öğretmen misin? Aday öğretmen misin? Öğretmen misin? Aday öğretmenlik uygulaması üzerine bir inceleme.* 4th International Conference on Curriculum and Instruction.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, *30*, 73-84.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching.* SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/13113435_3-MYLLI_EYYTYM_BAKANLIYI_ADAY_OYRETMEN_YETYYTYRME_SURECYNE_YLYYKYN_KILAVUZ.pdf]

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, Sage Publications.

Neuman, W. L. (2006). *Social research methods qualitative and quantitavie approach* (2nd Ed.)Pearson.

Oral, Ş., & Demir, F. (2016). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. [Sözlü Bildiri] 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Antalya,Türkiye.

Öğretmenlik Mesleği Kanunu (2024). *Resmi Gazete*, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm

Öncü, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü.* MEB.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler.* Pegem Akademi Yayınları.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme.* Pegem Akademi Yayınları.

Özonay, İ. Z. (2004, Temmuz 6–9). *Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi. XIII.* Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Sarıca, R., & Turan-Özpolat, E. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği). [Sözlü Bildiri]* 4th International Conference on Curriculum and Instruction.

Topsakal, C., & Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 7*(3), 625-638.

Tunçbilek, M. M., & Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(61), 412-427.

Ulubey, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *201*, 1-23.

Yazar, T. (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. T. Y. Yelken, ve C. Akay içinde, Öğretim İlke ve Yöntemleri, 1-24. Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları,* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

# Özel Program ve Proje Uygulayan Mesleki Ortaöğretim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Ölçütlerinin Değerlendirilmesi

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Şaban BERK[1], Mustafa DEMİRER[2], Gizem DAK[3]**

1 Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, saban.berk@marmara.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6821-5249

2 Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Öğretim, mktdemirer@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8801-7007

3 Doktora Öğrencisi, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilimleri, gizemdak@gmail.com.ORCID: 0000-0002-9505-3724

Gönderilme Tarihi: 08.12.2024 Kabul Tarihi: 18.02.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1598270

**Atıf:** "Berk, Ş., Demirer, M., & Dak, G. (2025). Özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarına yönetici görevlendirme ölçütlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 54*(248), 2237-2278. DOI: 10.37669/milliegitim.1598270"

***Öz***

*Araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarına yönetici görevlendirme ölçütlerini değerlendirmektir. Araştırma, nitel yaklaşımlardan durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarına okul müdürü olmak için başvuru yapan müdürler arasından amaçlı örnekleme ile seçilen 30 katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir: Müdür adayı görevlendirilmek istediği okul türüne öğretmen olarak atanabilecek niteliklere sahip olmalıdır. Görevlendirilecek müdür adaylarının son dört yılda adli ve idari ceza almamış olma ölçütü gereksizdir. Okul müdürü görevlendirmelerinde lisansüstü eğitimi olanlara öncelik verilmelidir. Erişilen sonuçlara göre şu önerilere yer verilmiştir: Özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumu sayısı gözden geçirilmeli ve okul müdürü atama süreçleri objektif, denetlenebilir ve şeffaf bir yapıya kavuşturulmalıdır. Özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarına nitelikli adayların başvurularını teşvik etmek amacıyla, okul müdürlerinin başta sosyoekonomik hakları olmak üzere diğer tüm özlük hakları iyileştirilmelidir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumları, ÖPUMOK Proje Yürütme Kurulu (PYK), Proje Danışma Kurulu (PDK), yönetici görevlendirme*

# Evaluation of the Criteria for the Assignment of Administrators to Vocational Secondary Education Institutions Implementing Special Programmes and Projects

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*The study aims to evaluate the criteria for assigning administrators to vocational secondary education institutions implementing special programs and projects affiliated to the Ministry of National Education. The research was designed according to case study design from qualitative approaches. The study group of the research consists of 30 participants selected by purposive sampling among the principals who applied to be the school principals of vocational secondary education institutions implementing special programs and projects affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. Descriptive analysis was used to analyze the data. Some of the research results are as follows: Principal candidates should have the qualifications to be appointed as a teacher in the school type they want to be assigned. The criterion of not receiving any judicial or administrative punishment in the last four years is unnecessary. In school principal appointments, those with graduate education should be prioritized. According to the results obtained, the following recommendations are given: The number of Vocational Secondary Vocational Institutions Implementing Special Programs and Projects should be reviewed and the process of appointing school principals should be made objective, auditable, and transparent. To encourage qualified candidates to apply to Vocational Secondary Education Institutions Implementing Special Programs and Projects, all other personal rights of school principals, especially socio-economic rights, should be improved.*

***Keywords:*** *vocational secondary education institutions implementing special programmes and projects, ÖPUMOK Project Executive Board (PYK), Project Advisory Board (PDK), assignment of administrators*

## Giriş

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ortaöğretim kurumları, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri (MTAL), mesleki eğitim merkezleri ile çok programlı Anadolu liselerinden oluşmaktadır. Bu ortaöğretim kurumları işlevlerini Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile eğitim kurumlarının özel amaçları doğrultusunda evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla yerine getirirler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016a). Bu eğitim kurumlarının bazıları uyguladıkları projelerden ya da programdan kaynaklı özel statüye tabidirler ve proje okulu

olarak adlandırılmaktadırlar. Yurt içinde ve dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal ya da uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullar proje okulu olarak adlandırılmaktadır. Bu kapsamda başlangıçta sınırlı sayıda fen ve sosyal bilimler lisesi, proje okulu olarak belirlenmiştir. Bu okullardaki başarılı uygulamalardan sonra proje uygulayan okullar, meslek liselerini de içerecek şekilde özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları adını almışlardır. Mesleki eğitim (ME) sisteminde yapılan arayışlar ve iyileştirme çalışmaları neticesinde mevcut okul türlerinden belli özelliklere sahip olan MTAL ile imam hatip liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları kapsamına alınmıştır (Cırıt ve Günday, 2019). Türkiye genelinde 423 MTAL özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları olarak faaliyetlerini yürütmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023a).

Proje okulu olan MTAL, sektörle imzaladıkları iş birliği protokolleri ile öğretim programlarının güncellenmesini, meslek dersi öğretmenlerinin yeterliliklerinin geliştirilmesini, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin arttırılmasını, sektör çalışanlarının mesleki bilgilerinin geliştirilerek yeterliliklerinin belgelendirilmesini amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016c). Bu bağlamda MEB ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (STB), İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), İstanbul Ticaret Odası (İTO) ve İstanbul Sanayi Odası (İSO) arasında 2019 yılında Mesleki Eğitim İş Birliği Protokolü imzalanmıştır. Okul-Sanayi İş Birliği İstanbul Modeli adı verilen bu iş birliği kapsamında İTO 54 okulda (İstanbul Ticaret Odası, 2022); İSO 45 okulda hami olarak çalışmalara devam etmektedir (İstanbul Sanayi Odası, 2023). Yürütülen projenin/çalışmanın özelliğine göre, Bakanlık/il millî eğitim müdürlüğü veya okul müdürlüğü ile ilgili taraflar arasında imzalanan iş birliği protokolü ile faaliyet yürüten okullar protokol okulu olarak ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016b). Bir mesleki eğitim kurumunun proje/protokol okulu olabilmesi için aşağıdaki şartlardan en az ikisine sahip olması gereklidir:

a. MTAL'nin niteliğine uygun kendi türünde fiziki altyapı, donanım, insan kaynağı, eğitsel ve sosyal faaliyetler bakımından bulunduğu yerleşim yerindeki diğer okullar arasında ön plana çıkması,
b. Dezavantajları nedeniyle veya başka bir nedenle beklenen gelişimi sergileyemeyen okullardan kapsamlı bir gelişim planı hayata geçirmek üzere seçilmiş olması,

c. Bakanlıkça ulusal veya uluslararası düzeyde yeni ya da farklı bir program veya projeyi uygulayan veya uygulanması planlanan okul olması,
d. Kamu kurum/kuruluşları, organize sanayi bölgesi, serbest ticaret bölgesi, ilgili alanda büyük ölçekli işletme veya sivil toplum kuruluşları ile görev alanına uygun kendine özgü uygulamalar ve kapsamlı çalışmalar içeren konularda protokol yapması,
e. Alana ait bir dal programında eğitim yapan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu olması,
f. Bakanlığın kabul ettiği uluslararası yetkili kurum ve kuruluşlarca akredite edilmiş olması,
g. Merkezî sınavlarda kendi türünde başarı ortalamasına göre il genelinde ilk beş dereceye sahip olması,
h. Okulun açılış tarihi, yapısı veya yetiştirdiği devlet adamları itibarıyla tarihî nitelik taşıması.

Okulun varlığını amaçlarına göre sürdürmek, örgütteki insan ve diğer kaynaklarını en verimli şekilde kullanmakla gerçekleşir. Bunun için okul yöneticisinin okul yönetimi kavramlarını ve süreçlerini iyi bilmesi gereklidir. Okul yönetiminde başarı, uzmanlık ve yeterlik gibi iki geliştirici ögeye sahip olmak; problemleri deneme yanılma yöntemleri yerine bilim yoluyla çözmekle mümkündür (Bursalıoğlu, 2015). MEB'e bağlı eğitim kurumlarına yapılacak okul yöneticisi atamaları "Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği" çerçevesinde yapılmaktadır. MEB 2016 yılında özel bir yönetmelik hazırlayarak özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarında (ÖPUMOK) görev yapacak yöneticiler için yeni atama biçimi getirmiştir. Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği adı verilen bu doküman ile yurt içinde ve dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okulların çalışma düzeni, öğretmen ve yönetici görevlendirme yöntemi belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016b). Bu yönetmeliğe göre protokol okulunda okul müdürü öncelikle okulda eğitimi ve öğretimi yapılan alanların atölye ve laboratuvar öğretmenlerinden okul içerisinden, aday bulunmaması hâlinde il içerisinden, il içerisinde de aday bulunmaması hâlinde il dışından görevlendirilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016c). Protokol okulu müdürleri okulda uygulanan meslek alanları itibarıyla atanabilecek atölye ve laboratuvar öğretmenleri arasından seçilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016b). Bu atama biçimine göre il ve

ilçelerde ÖPUMOK'a öğretmen atama ve yönetici görevlendirme işlemlerinde görev yapmak için iki tane kurul oluşturulmuştur. Bu kurullar Protokol Yürütme Kurulu (PYK) ve Protokol Yürütme Kurulu İl Koordinatörlüğüdür. PYK, MEB'in il veya ilçe millî eğitim müdürü ve görevlendireceği temsilcisi, STB temsilcisi, İSO temsilcisi (İSO okullarını kapsıyorsa), İTO temsilcisi (İTO okullarını kapsıyorsa) ve protokol okulu müdürlerinden (İSO veya İTO protokolü) oluşur. PYK İl Koordinatörlüğü, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı, STB temsilcisi, İSO ve İTO Yönetim Kurulu Başkanları veya temsilcilerinden oluşur. PDK ise, MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürü ve ilgili daire başkanı, STB'nin ilgili genel müdürlüğünün temsilcisi, İSO Yönetim Kurulu Başkanı ve görevlendireceği temsilcisi, İTO Yönetim Kurulu Başkanı ve görevlendireceği temsilcisi ile İstanbul Teknik Üniversitesi Rektörü'nden oluşur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019). PYK laboratuvar ve atölyelerin desteklenmesi, eğitim içeriklerinin oluşturulması, staj fırsatlarının oluşturulması, sektörün ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, teknik eğitime yönelik yapılacak olan mesleki faaliyetlerin ve projelerin gerçekleştirilmesini sağlar. Ayrıca ÖPUMOK'ta görev almak isteyen okul müdürlerinin isimlerini liste hâlinde PYK İl Koordinatörlüğüne iletir. PDK, MEB vizyonu çerçevesinde protokol konusu ile ilgili ME politikalarının geliştirilmesine katkı sağlar. Bu kapsamda PYK İl Koordinatörlüğü okulda görevlendirilmesi istenilen okul müdürü listesini PDK'ye sunar. PDK, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürü başkanlığında yılda en az iki kez toplanarak proje meslek lisesinde görev alacak okul müdürünün atanması için ilgili birime alınan kararları bildirir. PYK ve PDK kararları uzlaşma ile alır. Bu okullara yönetici görevlendirme iş ve işlemleri ilgili mevzuat hükümleri ile birlikte PYK'nin görüşü ve PDK'nin onayıyla MEB Personel Genel Müdürlüğü tarafından yapılır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016b; Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

Eğitim kurumlarının başarısına etki eden pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında yönetici, öğretmen ve diğer personel yer almaktadır. Bu faktörlerin içerisinde okul yöneticisi en önemli faktör olarak görülmektedir (Geen, 1995; Berk, Topcan ve Özdemir, 2015; Taşçı, 2022). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve iklimini koruyacak iç ögelerin lideri okul müdürü olmalıdır (Bursalıoğlu, 2015). ÖPUMOK'un başarılı olması için liyakatli ve ehliyetli yönetici seçme kritik öneme sahiptir. MEB bu önemden dolayı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetici Görevlendirme

Yönetmeliği'ni 1 Eylül 2016 tarihinde yürürlüğe koymuştur. Bununla birlikte bu yönetmelik paydaşlar tarafından değerlendirilmemiştir. Bu çalışmada böyle bir boşluğun doldurulması beklenmektedir. Okulların başarıyı yakalaması için farklı yöntemler mevcuttur. Eğitimde başarı ve kaliteyi yakalamak adına farklı yöntem arayışları uzun süredir devam etmektedir. Bu bağlamda MEB, 2016 yılında ÖPUMOK'a öğretmen ve yönetici atama/görevlendirme sisteminde değişikliğe giderek farklı bir yöntem uygulamaya başlamıştır. Yürürlüğe giren Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği'yle bu okullarda görev yapacak okul yöneticisi görevlendirme yöntemi değiştirilmiştir. Bu değişikliklerle yönetici görevlendirme yetkisi valiliklerden alınıp MEB'e verilerek sistem merkezîleştirilmiştir. Eğitim örgütleri insan merkezli örgütler olduğu için aşırı biçimselleştirilmiş kurallar ve işlemlerden kaçınılmalıdır. Okul paydaşlarına, kendi gelişimlerinin sorumluluğunu alabilmeleri, kendi problemlerini çözebilmeleri ve bu sayede özerklik, sorumluluk, seçim ve otorite elde etmeleri için yetkilendirme yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir (Bilgiç, 2021; Çelikten, 2019; Turner, 2004). Aksi takdirde eğitim sisteminde yetersiz ve yanlış uygulamalar ME kurumlarının ve öğrencilerinin profesyonelliğini, akademik yeterliliğini, mesleki beceri gelişimini; kültürel ve ekonomik birikimini olumsuz etkileyebilir.

OECD'ye (2022) göre eğitim düzeyi etkileyici bir şekilde artarken, artan sayıda boş pozisyon, önemli beceri uyumsuzlukları ve düşük düzeyde yetişkin becerileri, eğitimin niteliğinin ele alınması ve yeteneklerin işlerle eşleştirilmesinin iyileştirilmesi ihtiyacı vurgulanmaktadır (Akt. Dlugosch, 2023). Bu sorun ME ile giderilecek nitelikte olduğundan ME'ye verilen önem dünya genelinde her geçen gün artmaktadır. Ayrıca, teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyacın aynı hızda değişim göstermesi ME'ye verilmesi gereken önemin diğer bir göstergesidir. Bu kapsamda ME'de niteliğin ve sanayi iş birliklerinin artırılması için MEB tarafından mesleki ortaöğretim kurumlarına yönelik protokoller yapılmaktadır. Protokoller sadece öğrencilerin ME bilgi ve becerisini istihdam eden kurumların beklentileri doğrultusunda artırılması sonucunu doğurmamakta aynı zamanda bu tür okullara yapılan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen görevlendirmelerini de etkilemektedir.

Alan yazını incelendiğinde ÖPUMOK'un örgütsel yapısı, bu okullara görevlendirilecek yönetici seçme ölçütleri, yönetici temel yeterlilik ve niteliklerinin neler olduğuna yönelik çalışmanın oldukça az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu

durumun aksine, diğer okul yöneticilerinin nitelikleri ile ilgili araştırma oldukça fazladır. Bu araştırma ile MEB'e bağlı özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarına yönetici görevlendirme ölçütlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Özel program ve proje uygulayan mesleki eğitim kurumlarında yeterli çalışmanın olmamasının araştırmanın yürütülmesinde eğitimde politika yapıcılara, karar vericilere, okul yöneticilerine ve araştırmacılara fikir vermesi beklenmektedir.

MEB'e bağlı ÖPUMOK'ta görev alacak yönetici görevlendirmesinde diğer okullardan farklı olarak ilgili yönetmelik gereği PYK ve PDK'ye bir kısım rol ve sorumluluklar verilmiştir. Uygulamaya konulan Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği paydaşlar (yöneticiler ve öğretmenler) arasında bazı olumlu ve olumsuz değerlendirmelere neden olmuştur. Bu değerlendirmelerin odak noktasını ÖPUMOK'a dâhil kurumlarda görevlendirilecek okul müdürlerinin seçiminde işe koşulan ölçütlerin liyakatli ve ehil yöneticileri belirlemede ne kadar nesnel olduğu oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın problemini proje ve protokol uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarında görevlendirilecek okul müdürlerini belirlemede kullanılan ölçütlerin liyakatli ve ehil yöneticileri saptamak için ne kadar yeterli olduğunun değerlendirilmemiş olması oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı MEB'e bağlı ÖPUMOK'a yönetici görevlendirme ölçütlerini değerlendirmektir.

## Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması türünde desenlenen bu araştırmada, veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel araştırma bir olgunun ya da az bilinen bir sorunun derinlemesine incelenmesi ve anlaşılmasının sağlanmasıdır (Şimşek, 2012). Durum çalışması ise zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumumun derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel araştırma desenidir (Cresswell, 2017). Nitel araştırmalarda görüşmeler, daha az yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Böylelikle yarı-yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleri ile anlatmasını sağlar (Merriam, 2009). Ayrıca durum çalışması; kararları, programları, bir kurumu, uygulama sürecini, örgütsel değişimi, bir ülkenin ekonomisi veya bir politikayı da inceleyebilir (Yin, 2009). Bu çalışmada MEB'e bağlı özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarına yönetici görevlendirmede kullanılan ölçütlerin liyakatli okul müdürlerini saptamada uygunluk durumu değerlendirildiğinden en uygun desen durum çalışmasıdır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme ile seçilmiş 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme; ortaya konulmak istenen problem, süreç ve olayla ilgili farklı bakış açılarını yansıtan durumların ya da kişilerin seçilmesidir (Creswell, 2017). Amaçlı örneklemde belirleyici olan araştırmacının temel yargısı ve örneklerin çalışma evrenindeki belirli özellikleri bulundurmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çalışmada da ÖPUMOK'a atanmış veya başvuru yapmış okul müdürleri en işlevsel verileri sağlayacak kişiler olmasından tercih edilmişlerdir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Dağılımları*

| | | f | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Erkek | 27 | 90 |
| | Kadın | 3 | 10 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 7 | 24 |
| | 6- 10 yıl | 3 | 10 |
| | 11- 15 yıl | 0 | 0 |
| | 16 yıl ve üzeri | 20 | 66 |
| Yöneticilik Kıdemi | 1-5 yıl | 0 | 0 |
| | 6- 10 yıl | 5 | 17 |
| | 11- 15 yıl | 6 | 20 |
| | 16 yıl ve üzeri | 19 | 63 |

Tablo 1'de gösterildiği gibi katılımcıların %90'ı erkek, %10'u kadındır. Katılımcıların %66'sı 16 yıl ve üzeri; %24'ü 1-5 yıl; %10'u 6-10 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Aynı zamanda katılımcıların %63'ünün 16 yıl ve üzeri; %20'sinin 11-15 yıl; %17'sinin 6-10 yıllık yöneticilik kıdemine sahip olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme, genellikle katılımcıların görüşlerini ve fikirlerini ortaya çıkarma amacıyla birkaç soruyu içeren açık uçlu bir süreci içermesi sebebiyle yapılandırılmamıştır (Creswell, 2017). Bu kapsamda görüşme formunun oluşturulması aşamasında iç ve dış geçerliliği artıracak önlemler alınmıştır.

Dolayısıyla geçerliliği yüksek bir form oluşturmak için araştırmanın amacı doğrultusunda eğitim programlarından bir, AB programlarından bir, eğitim yönetimi ve denetimi programından bir olmak üzere toplam üç öğretim üyesinden uzman görüşleri alınmış; önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında asıl görüşmeye katılmayan dört katılımcı ile pilot görüşmeler yapılarak gelen dönütler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu sekiz sorudan oluşmaktadır. Ek olarak formda katılımcıların demografik bilgilerini belirleyen sorular bulunmaktadır.

**İşlem**

Veriler, ÖPUMOK'ta görev yapan veya bu okullara yönetici olmak için PYK'ye başvuruda bulunmuş 30 katılımcı ile yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Nitel araştırmada verilerden elde edilen bilgilerin belirli bir doyuma ulaşması yani bilgilerin tekrarlanmaya başlaması ölçütü (Patton, 2014) sebebiyle katılımcı sayısı 30 ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılara araştırma konusu ile ilgili bilgi verilerek, gönüllülük ve gizlilik esas alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan görüşme öncesinde randevu talep edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmış olup yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Bu kayıtlar yazılı hâle getirilerek kontrol etmeleri için görüşülen katılımcıya gösterilmiş, uygun bulunması durumunda analizlere geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda araştırma bulgularının sunulmasının kolaylaşması ve verilerin betimsel olarak özetlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2016). Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve, MEB'e bağlı özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarına yönetici görevlendirmede kullanılan ölçütler ile sınırlıdır. Oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler işlenmesi için katılımcılardan elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler tanımlanarak gerekli yerlerde doğrudan alıntılar ile bulgular desteklenmiştir. Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması için bulgular tartışılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmalarda bulguların geçerliği ve güvenilirliği oldukça önemlidir. Nitel araştırmacıların geçerliği ve güvenirliği açıklamak için kullandıkları çeşitli kavramlar bulunmaktadır (Creswell, 2017). Bu kavramlar ile geçerlik ve güvenirliği artırmak için alınan önlemler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Araştırmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri*

| Faktör | Alt Faktör | Nitel Versiyon | Kullanılan Yöntemler |
|---|---|---|---|
| Geçerlik | İç geçerlik | İnandırıcılık: Sonuçlar inandırıcı mı? | Uzman görüşü alınmıştır. Uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Sürekli gözlem yapılmıştır. Akran bilgilendirmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcı denetimi yapılmıştır. |
| | Dış geçerlik | Aktarılabilirlik: Sonuçlar diğer kişi/ durumlara aktarılabilir mi? | Kapsamlı (ayrıntılı) betimleme yapılmıştır. Amaçlı örnekleme seçilmiştir. |
| Güvenirlik | İç güvenirlik | Tutarlılık: Araştırma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar | Veri kaybının önlenmesi için kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma literatürle desteklenmiştir. Araştırma yöntemleri ayrıntılı tanıtılmıştır. Bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur. |
| | Dış güvenirlik | Doğrulanabilirlik: Ön yargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı? | Sonuç kısmında veriler uygun şekilde tartışılmıştır. Veriler arasında tutarlılık kontrol edilmiştir. |

Tablo 2'de gösterildiği gibi araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazını derinlemesine incelenmiş, görüşme soruları kuramsal çerçeve dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu için uygulama öncesinde araştırmacılar dışında, alanda Avrupa Birliği Programı'nda uzman bir öğretim üyesi tarafından araştırmanın güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili uzman görüşü alınmıştır. Katılımcıları seçerken araştırma konusu ile ilgili uzun süredir etkileşim içerisinde olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmacılar sürekli gözlem yaparak sahada doygunluğa ulaşıncaya kadar veri toplamışlardır. Analiz süresince ortaya çıkan öznellik eleştirilerini

ortadan kaldırmak için akran bilgilendirmesi yapılmıştır. Katılımcılar ile gönüllülük esasına göre randevu alınmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar kendilerine okutularak uygun görmeleri hâlinde onay alınmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla ayrıntılı betimleme yapılarak katılımcıların araştırma sürecine ve bağlamına dair daha fazla bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır. Araştırmanın amacı/konusuna uygun katılımcılar seçilerek amaçlı örnekleme ile araştırmanın dış geçerliği artırılmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını artırmak için katılımcı görüşmeleri kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiştir. Araştırmanın literatürü sürekli incelenerek araştırma bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma yöntemleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Katılımcıların cümlelerine doğrudan yer verilerek bulgular yorum yapılmadan sunulmuştur. Katılımcıların cümlelerine yer verilirken kimliklerinin deşifre olmaması için "K1" gibi kodlamalara yer verilmiştir. Bulgular sonuç kısmında literatürler kıyaslanarak tartışılmıştır. Bulgular ve sonuç bölümlerinin tutarlılığı araştırmacılar tarafından tartışılmış ve bu konuda görüş birliğine varılmıştır.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde temalar önceden belirlenir, veriler bu belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan betimsel analiz sonucunda araştırma bulguları alan yazını dikkate alınarak yorumlanmış ve sonuca varılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinin sonunda katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilerek bireylerin görüşleri de yansıtılmıştır.

## Bulgular

MEB'e bağlı özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarına yönetici görevlendirme ölçütlerinin nitelikli yönetici seçme konusunda yeterliliğini belirlemek amacıyla ölçütler katılımcıların görüşlerine ayrı ayrı sunularak değerlendirilmiştir. Her bir ölçüt katılımcıların görüşlerine göre betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

ÖPUMOK'a görevlendirilecek okul müdürünün aynı türdeki okula öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ölçütüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Görevlendirilecek Okul Müdürünün Aynı Türdeki Okula Öğretmen Olarak Atanabilecek Nitelikte Olmak Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f (%) |
|---|---|---|---|
| Görevlendirileceği okul türüne öğretmen olabilecek niteliklere sahip olma ölçütü | Gerekli | Yönetici verimliliğinin artması (K6, K8, K13, K14, K15, K20, K24, K26, K28, K30)<br>Okulun işleyişini kolaylaştırması (K11, K17, K19, K21)<br>Yöneticinin etkililiğinin artırılması (K1, K10,K18, K29) | 118 (60) |
| | Gereksiz | Öğretmenlik ile müdürlük rollerinin farklı olması (K5, K9, K16, K22, K23, K25, K27)<br>Okul müdürünün idari iş yükünün fazla olması (K2, K4)<br>Liderlik becerisine sahip olması (K3, K7, K12) | 12 (40) |

Tablo 3'de gösterildiği gibi katılımcıların yarısından fazlası (%60) okul müdürünün aynı türdeki okula öğretmen olarak atanabilecek niteliklere sahip olmak ölçütünü gerekli bulurken, geri kalan kısmı (%40) gereksiz bulmuştur. Görevlendirilecek okul müdürünün müdür olarak görevlendirilmek istediği okul türüne öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olma ölçütünü gerekli gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "ME'nin içerisinden yetişmiş okul müdürü adayı okul yöneticiliğine başvurursa ya da bu görev ona teklif edilirse, meslek dersi öğretmenliğindeki eğitim tecrübeleri daha verimli ve başarılı olmasını sağlar. Örneğin bir tarih öğretmeni yapay zekâyla ya da makineler ile alakalı projeleri yürütürken ya da gerçekleştirirken (özellikle AR-GE merkezleri, üretim geliştirme merkezleri, ME mükemmeliyet merkezleri gibi nitelikli okullarda) bir meslek öğretmeni kadar verimli olamayabilir (K1). Meslek liselerinde koordinatörlük ve öğrenci sigortaları iş ve işlemleri gibi özel işler vardır. Okul müdürü atanabilecek nitelikteki öğretmen olduğunda işin mutfağından gelen birisi olarak bu işlerde daha verimli olur." (K24).

Görevlendirilecek okul müdürünün talep ettiği okula öğretmen olarak atanabilecek niteliklere sahip olma ölçütünü gereksiz gören katılımcıların bazıarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Okul müdürünün alanının atanacağı okulda olması şartı, atanabilecek nitelikte müdür sayısını azaltır. Sonuç olarak böyle bir atama yöntemi atanabilecek okul müdürü sayısını azalttığı için sistemi çok sıkıştırır (K12). Bence gereksiz bir ölçüttür. Bana göre okul müdürü adayı gerekli deneyime sahipse branşı veya alanı itibariyle atanabilme niteliğinin aranmasına gerek yoktur."(K16)

Görevlendirilecek okul müdürünün son dört yıl içinde adli veya idari ceza almamış olmak ölçütüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Görevlendirilecek Okul Müdürünün Son Dört Yıl İçinde Adli veya İdari Ceza Almamış Olmak Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f (%) |
|---|---|---|---|
| Adli ve idari ceza almamış olma ölçütü | Gerekli | Ceza alınıp alınmamasına göre değerlendirilmesi (K1, K2, K14, K18, K19, K21)<br>Verilen cezanın objektif olması (K7, K22, K25)<br>Yönetmeliğe, mevzuata, yaptığı işe hâkim olmayan yöneticinin ceza alması (K10)<br>Ceza alan okul müdürünün bu tür okulların saygınlığını düşürmesi (K16) | 11 (37) |
| | Gereksiz | Uyarma ve kınama gibi basit idari cezaları da içermesi (K13, K24, K26, K29)<br>Okul müdürünün ceza alması sorumluluk alabildiğinin göstergesi olması (K4, K5, K6, K9, K11, K12, K15, K17, K20, K23, K27, K30)<br>İnsan faktörünün olduğu yerde objektif değerlendirmeden bahsedilemeyeceği gerçeği (K8, K28)<br>Okul müdürünün asli görevi dışındaki görevleri neticesi ceza almış olma olasılığı (K9) | 19 (63) |

Tablo 4'te gösterildiği gibi proje ve protokol okullarında görevlendirilecek müdür adaylarının son dört yılda adli ve idari ceza almamış olmak ölçütünü katılımcıların %63'ü gereksiz bulurken, %37'si gerekli bulmuştur. Ölçütü gerekli gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "İdari ceza almış okul müdürü özel program ve proje okuluna görevlendirildiğinde öğretmenlerin ve diğer personelin ön yargılarına muhatap olabileceğinden başarısız olma ihtimali artacaktır. Bu nedenle idari ceza alan okul müdürlerinin bu okullara başvurusunu doğru bulmuyorum. Ceza almayan ödüllendirilmiş olacaktır (K16). Okul müdürlüğüne ataması yapılacak birinde adli/idari sicil kaydının sorgulanması bana göre doğrudur. Okul müdürlerine verilen cezalar objektif veriliyor. Ben de inceleme/soruşturma işlerinde muhakkik olarak görev alıyorum. Uygulanmasını teklif ettiğimiz cezalar genellikle objektiftir diyebilirim."(K21)

Görevlendirilecek okul müdürünün son dört yıl içinde adli veya idari ceza almamış olma ölçütünü gereksiz gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Bir okul düşünün, okul müdürü ne çatısı için ne bahçesi için ne de okuldaki herhangi bir şeyi düzeltmek için uğraşıyor. İdarecilik öyle bir şey ki hiçbir şey yapmazsanız, başınıza kötü bir şey gelmez (K5). Okul müdürlerine verilen cezalarda adalet tartışmaya açık bir konudur. Çünkü cezanın niteliği cezayı veren kişiye göre değişmektedir. Verilen cezalarda Bakanlık müfettişlerinin uygulamaları ile eğitim müfettişlerinin uygulamaları farklılık gösterebiliyor. Muhakkik olarak atanan okul müdürleri farklı uygulamada bulanabilir. Çünkü verilen cezalarda objektiflik yok. Cezalar 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre veriliyor. Fakat bu kanun disiplin yönüyle her şeyi açıklayamıyor (K11). Çözüm odaklı çalışan okul müdürlerinin görevi yürütürken aldıkları riskler vardır. Çünkü çalıştığı ve uğraştığı zaman okul müdürü her zaman sorun yaşayabilir. Bu yüzden soruşturma geçirip ceza alması olasıdır (K12). Küçük bir ihmalden dolayı uyarı cezası almış okul müdürünün başvurusunun engellenmesini uygun bulmuyorum."(K13)

Görevlendirilecek okul müdürünün ÖPUMOK'a başvuru yapabilmesi için asgari şu şartlardan birine sahip olması gereklidir; müdürlük veya en az iki yıl müdür başyardımcılığı veya en az üç yıl kurucu müdürlük, müdür yardımcılığı, müdür yetkili öğretmenlik veya bakanlığın şube müdürlüğü ya da daha üst kadrolarında görev yapmış olmalıdır. Bu asgari şartlarla ilgili katılımcı görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Görevlendirilecek Okul Müdürünün Sahip Olması Gereken Asgari Şartlara Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Alt Tema | Kategori | Kod | f (%) |
|---|---|---|---|---|
| Başvuruya esas asgari şartlar ölçütü | Müdürlük tecrübesi | Gerekli | Deneyimin başarıyı getirmesi (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9, K16, K17, K18, K20, K22, K23, K26, K28)<br>Deneyimin beklentileri karşılaması (K10, K13, K25, K29)<br>Deneyimin öğrenci ve öğretmene mentörlük yapması (K11, K4, K27) | 22 (73) |
| | | Gereksiz | Her okulun dinamiklerinin farklı olması (K6,K12,K14,K15,K19,K21,K24,K30) | 8 (27) |
| | Müdür başyardımcılığı tecrübesi | Gerekli | Mesleki deneyim kazandırması (K1, K2, K3, K5, K7, K13, K15, K16, K19, K20, K23, K25, K26, K27, K29, K30)<br>Müdür yardımcılarının koordinasyonunun sağlanması (K7, K9, K11, K12, K18, K24) | 22 (73) |
| | | Gereksiz | Müdürlük deneyimi eksikliğinin oluşturacağı problemler (K4, K6, K22, K28).<br>Sınava girmeden meslekte terfi (K8, K17, K21)<br>Müdür yardımcılığı deneyimi yeterli (K14) | 8 (27) |
| | Kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmenlik tecrübesi | Gerekli | Müdürlük yapmak için yeterli bir deneyim (K5, K7, K11, K14, K19, K20, K25, K27, K29).<br>Yöneticilik tecrübesinin olmasının önemi (K13, K15, K23, K24, K30) | 14 (47) |
| | | Gereksiz | Üst düzey beceri gerektirmemesi (K1, K2, K3, K6, K9, K12, K16, K17, K18, K21, K22, K26, K28)<br>Müdür yetkili öğretmenlik deneyiminin yetersizliği (K4, K8, K10). | 16 (54) |
| | Şube müdürü veya daha üst ünvanlı kadrolarda görev yapmış olma tecrübesi | Gerekli | Şube müdürlerinin sahip olduğu yönetim becerileri (K8, K13, K22, K23, K24, K29)<br>Şube müdürlüğü veya daha üst görevleri yapmış olmanın kişiye kattığı vizyonerlik (K17, K25) | 8 (27) |
| | | Gereksiz | Şube müdürlüğü ile okul müdürlüğünün görevleri arasındaki farklılıklar (K1, K3, K6, K10, K12, K14, K15, K16, K18, K20, K26, K27, K30)<br>Okul müdürlüğü deneyimi olmadan proje okulunda görevlendirmenin oluşturacağı sorunlar (K2, K4, K5, K7, K9, K11, K21, K28)<br>Sık rastlanan bir durum olmaması(K19) | 22 (73) |

Tablo 5'te gösterildiği gibi özel program ve proje uygulayan mesleki ortaöğretim kurumlarında görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan okul müdürlüğü ve müdür başyardımcılığı deneyimi ölçütünü katılımcılar büyük oranda (%73) gerekli görürken, geri kalan kısmı (%27) gereksiz görmüştür. Diğer iki ölçüt olan kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olma ile şube müdürü veya daha üst ünvanlı kadrolarda görev yapmış olma ölçütünü katılımcıların yarıdan fazlası (sırasıyla %54 ve %73) gereksiz görmüştür. Görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan okul müdürlüğü deneyimini gerekli gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Mahalledeki sıradan bir okuldan bahsetmiyoruz. MEB yönetmelikle bu okulları diğerlerinden ayırdıysa beklentisi vardır. Bu beklentiyi gerçekleştirebilecek iyi yöneticilere ihtiyaç vardır. Tecrübesi olmayan birinin yöneticilikte, müdürlükte deneyim kazanması gerekiyor. Bu süreci atlatabilmek için bir okulda önce yöneticilik yapsın, rüştünü ispat etsin, ondan sonra proje okuluna okul müdürü olsun (K10). İdari mevzuata hâkim olmak ve kurumu yönetebilmek açısından daha önceki deneyim ve tecrübelerinden faydalanılması gerekir. Mutlaka okul müdürlüğü yapması gerekir (K16). Proje okullarından MEB'in beklentisi yüksektir. Dolayısıyla müdürlük tecrübesi olmayan birinin alışma sürecini başka bir kurumda tamamladıktan sonra bu okullara görevlendirilmesi yerindedir."(K1)

Görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan okul müdürlüğü deneyimini gereksiz gören katılımcıların bazılarının ifadeleri şöyledir:

> "Bu ölçüt şartları zorlamaktadır. Başvuru yapan okul müdürü adayı zaten okul müdürlüğü yapmışsa neden okul müdürlüğüne tekrar başvursun (K12). Okul müdürlüğü yapmış olması gerekli değildir. Proje okulu olduğu için böyle bir ölçüt koyduğumuzda belki de daha önce müdürlük yapmamış ama çok yetenekli, çok deneyimli, gerçekten bu işin üstesinden gelebilecek bir adayı da elemiş oluruz." (K19)

Görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan iki yıl müdür başyardımcılığı deneyimini gerekli gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "İki yıl müdür başyardımcılığını hakkaniyetle yapmış bir kişi müdürlüğe hazırdır diyebiliriz. Zaten müdür başyardımcısı olan okul sayısı çok azdır (K25). Müdür başyardımcılığı yapmış biri yeterli deneyime sahiptir. Müdürlük vasıflarını taşıyordur. Bence yeterli bir ölçüttür."(K27)

Görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan iki yıl müdür başyardımcılığı deneyimini gereksiz gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Müdür başyardımcısı kadrosu son birkaç yıldır arada kalan bir kadrodur. Okullarımıza müdür başyardımcısı olarak atanmak için müdür yardımcılığı yapma şartı yok artık. Yani bir kişi sınava girip normal bir okula en başta müdür başyardımcısı olarak atanıp görev yapabiliyor. Bu nedenle bu ölçüt gereksizdir."(K6)

Görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan üç yıl kurucu müdür, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmenlik deneyimini gerekli gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Okulu yönetecek müdürün daha öncesinde kuruculuk ya da yöneticilik tecrübesinin olması gerekir. Bir eğitim kurumunun kurulmasını sağlayan müdür, okulun iş ve işlemlerini yürütebilmek adına deneyim kazanır (K2). Okulun kurulmasında rol oynayan müdür yardımcısının üç yıl kurumda görev yapmış olması birçok işi bildiği anlamına gelir. Bu nedenle bu ölçüt bence yeterlidir (K7). Kurucu müdürlük, müdür yardımcılığının yanı sıra müdür yetkili öğretmenin de edindiği tecrübeler ile başvurmaya hakkı olduğunu düşünüyorum."(K14)

Görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan üç yıl kurucu müdür, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmenlik deneyimini gereksiz gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Proje okuluna başvuran müdür adayının müdürlük deneyiminin olması gerektiğini düşünüyorum. Müdür yardımcısı, müdür yetkili öğretmen veya kurucu müdür olarak görev yapmış birinin müdür olarak atanmasının bu okullara çok da bir şey katacağını düşünmüyorum (K22). Yeterli olmayacağını düşünüyorum. Çünkü

> proje okulları benim gördüğüm kadarıyla sektörle iş birliği hâlinde olan Bakanlığın önem verdiği okullardır. Bu anlamda kısa süreli de olsa yani iki sene de olabilir, üç sene de olabilir. Müdürlük deneyiminden sonra proje okuluna geçmesi daha doğru olacaktır ."(K28)

Görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan bakanlığın şube müdürü veya daha üst ünvanlı kadroları deneyimini gerekli gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Bakanlıkta şube müdürlüğü veya daha üst yöneticilik yapmış, eğitim politikalarının belirlenme süreçlerinde görev almış birinin süre şartı aranmaksızın okul müdürü olarak atanması da kabul edilebilir."(K13)

Görevlendirilecek okul müdürünün sahip olması gereken asgari şartlardan Bakanlığın şube müdürü veya daha üst ünvanlı kadroları deneyimini gereksiz gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Daha önce okul yöneticiliği deneyimi olmayan şube müdürü, okul müdürü olarak görevlendirildiğinde başarılı olmayabilir. Ama daha evvel okul müdürlüğü sonra da şube müdürlüğüne yükselmiş ise ölçüt gereklidir (K4). Bu siyasi bir karardır. Şube müdürünü farklı bir göreve veya il emrine verebilmek amacıyla yönetmeliğe eklenmiş diye düşünüyorum. Şube müdürlüğü görev itibariyle doğrudan okul müdürlüğü ile alakalı değildir. Bu sebeple bu ölçütü gerekli bulmuyorum (K12). Ben okul müdürü olarak ilçemizin şube müdürleri ya da daha üst düzeydeki müdürleri ile çalışıyorum. Bu çalışmalarda okul yönetim deneyimi olmayan şube müdürleriyle karşılaşıyorum. Okul yönetim deneyimi olmayan şube müdürlerinin bu okullara atanması okulları deneme tahtasına çevirecektir. Bana göre olmaması gerekiyor." (K18)

Görevlendirilecek okul müdürünün adaylar arasından lisansüstü eğitimi olanlara öncelik verilmesi ölçütüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Görevlendirilecek Okul Müdürünün Adaylar Arasından Lisansüstü Eğitimi Olanlara Öncelik Verilmesi Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f (%) |
|---|---|---|---|
| Lisansüstü eğitimi olanlara öncelik verilmesi ölçütü | Uygun | Okul müdürlerinin vizyonerliği (K5, K10, K12, K14, K16, K17, K20, K23)<br>Lisansüstü eğitimin faydalı sonuçları (K1, K13, K18, K19)<br>Lisansüstü programın önemi (K21, K22, K24, K25, K26) | 18 (57) |
| | Uygun değil | Lisansüstü eğitimle kazanılacak yetkinliklerin yönetim becerileri ile ilgisizliği (K2, K6, K15, K27, K30)<br>Teorik ve pratik arasındaki bağlantı kopukluğu (K3, K4, K7, K8, K11, K29)<br>Bazı yükseköğretim kurumlarındaki lisansüstü programların nitelik sorunu (K9, K28) | 13 (43) |

Tablo 6'da gösterildiği gibi katılımcıların yarıdan fazlası (%57) protokol okullarına yönetici atamada lisansüstü eğitime sahip adaylara öncelik verilmesini uygun bir ölçüt olarak görürken diğer kısmı (%43) bu ölçütü uygun bulmamıştır. Okul müdürü görevlendirilmesinde lisansüstü eğitime sahip adaylara öncelik verilmesi ölçütünün nitelikli yönetici atama için uygun olduğunu ifade eden katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Proje okulu gibi beklentisi yüksek olan okullarda yönetim kadrosuna talip olacak kişinin lisansüstü eğitim yapması; okulu daha verimli yönetmesi, kaynakları daha iyi kullanılması için kaçınılmaz olacak, faydalı sonuçlar üretecektir. Bu kesinlikle lazımdır (K1). Lisansüstü eğitim kişiye vizyon katar. Örneğin, lisansüstü eğitimde yabancı dil bilme zorunluluğu olduğu için eğitimini bitiren bir kişi yabancı dil yeterliliğine sahip olacaktır. Lisansüstü eğitimi tamamlayan yöneticiler okula değer katar (K5). Lisansüstü eğitim öğretmene değer katar. Lisansüstü eğitimi olan bir müdür mü, olmayan mı? Tabi ki olan biri daha iyi müdürlük yapar. Hangi alanda olursa olsun lisansüstü eğitimi olan birisinin bu okullarda müdür olarak tercih edilmesi yerindedir diye düşünüyorum." (K22)

Okul müdürü görevlendirilmesinde lisansüstü eğitime sahip adaylara öncelik verilmesi ölçütünün uygun bir ölçüt olmadığını ifade eden katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Okul yöneticiliği yapılan iş bakımından öğretmenlikten farklıdır. Lisansüstü eğitimi olan herkes yöneticilik vasfını taşımayabilir. Okul yöneticiliği insan ilişkileri kuvvetli, beceri ve yetenekleri yüksek kişilerin yapması gereken bir iştir. Yüksek lisans yapmak okul müdürlüğünün daha iyi yapılacağı anlamına gelir mi? Gelmez (K2). Lisansüstü eğitimi tamamlamak kesinlikle iyi yöneticilik yapılacağı anlamına gelmez. Lisansüstü eğitimi tamamlayan birinin iletişimi kötü, yöneticiliği zayıf olabilir. Böyle biri iyi bir idareci, iyi bir okul müdürü olmayabilir. Fakat bu yeterliliğe sahip birine ek puan verilebilir (K7). Kişi doktora veya yüksek lisans yapmış olabilir ama iletişim becerisi zayıfsa; takım ruhuyla, ekip hâlinde çalışmayı bilmiyorsa yöneticilikte başarılı olamaz. Lisansüstü eğitim tamamlamış olmanın çok önemli olmadığını düşünüyorum." (K9)

Görevlendirilecek okul müdürünün öğrencilerin tamamı kız olan eğitim kurumlarına kadınlar arasından seçilmesi ölçütü ile ilgili katılımcı görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*Görevlendirecek Okul Müdürünün Öğrencilerin Tamamı Kız Olan Eğitim Kurumlarına Kadınlar Arasından Seçilmesi Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f (%) |
|---|---|---|---|
| Yöneticilerin öğrencilerin cinsiyet uyumuna göre seçilmesi ölçütü | Uygun | Fayda sağlayacak olması (K2, K3, K6, K10, K12, K15, K23, K24, K30)<br>Kadın okul müdürünün rol model olması (K9, K11, K18, K28) | 13 (43) |
| | Uygun değil | Cinsiyet ayrımının yapılması (K1, K4, K5, K7, K8, K13, K16, K17, K21, K22, K25, K29)<br>Pozitif ayrımcılığın gerekliliği (K14, K19, K20, K26, K27) | 17 (57) |

Tablo 7'de gösterildiği gibi öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumları müdürlerinin kadınlar arasından görevlendirilmesi ölçütünü katılımcıların yarısından fazlası (%57) uygun değil, diğer kısmı (%43) uygun görmüştür. Bu ölçütü uygun gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Tamamı kız öğrencilerden oluşan okulların müdürlerinin de kadınlar arasından seçilmesi daha uygundur (K6). Yani okulun tamamı kız öğrencilerden oluştuğu için gerekli diye düşünüyorum. Okul müdürünün kadın olması pedagojik açıdan kız öğrencilerle daha iyi iletişim kuracağı ve onları iyi anlayacağı için gerekli bir ölçüttür (K15). Kadın okul yöneticisi olarak kız öğrencilere rol model oluşturduğumu düşünüyorum. Bu sebeple yöneticinin kadın olmasının bu tür okullarda hem kız öğrencileri daha iyi anlayabilmek hem de onlara örnek olabilmek ve iyi bir vizyon oluşturabilmek açısından önemli olduğuna inanıyorum."(K18)

Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumları müdürlerinin kadınlar arasından görevlendirilmesi ölçütünü uygun görmeyen katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Okul müdürlüğü profesyonellik gerektiriyorsa bu ölçütün olmaması gerekir. Zaten yönetmelikte bir müdür yardımcısının kadın olma şartı var. Okuldaki müdür yardımcılarından birinin kadınlardan seçilmesi yeterlidir. Öğrencilerinin tamamı kız olan okullarda, okul müdürünün kadın olması şartını doğru bulmuyorum (K5). Bence gerekli değil ancak okul müdüründen ziyade okul yöneticileri içerisinde müdür başyardımcısı ya da müdür yardımcısının en az birinin kesinlikle kadın olması gerekiyor. Ama okul müdürü için bu şart getirilmemelidir (K14). Okul müdürü okulu daha çok dışarıda temsil etmektedir. Öğrenciler müdürden çok müdür yardımcısı ile iletişime geçmektedir. Dolayısıyla müdür yardımcılarından en az biri kadınlar arasından seçilmelidir. Yani okul müdürünün erkek ya da kadın olması kız okulu ya da erkek okulunda çok büyük bir değişikliğe sebep olmayacaktır."(K21)

Okul müdürlerinin meslek dersi öğretmenleri arasından görevlendirilmesi ölçütüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Okul Müdürlerinin Meslek Dersi Öğretmenlerinden Görevlendirilmesi Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f (%) |
|---|---|---|---|
| Okul müdürlerinin meslek dersi öğretmenleri arasından görevlendirilmesi ölçütü | Gerekli | ME tecrübesi olmayanların zorluk yaşaması (K1, K2, K5, K6, K7, K9, K12, K15, K19, K20, K29, K30)<br>ME deneyiminin başarıyı getirmesi (K10, K11, K14, K17, K18, K22, K23, K25, K28)<br>ME vizyonerlik katkısı (K4, K13,K16, K21, K20, K24, K26) | 28 (93) |
| | Gereksiz | Her öğretmenin yöneticiliğe uyum sağlayabilmesi (K3, K27) | 2 (7) |

Tablo 8'de gösterildiği gibi okul müdürlerinin meslek dersi öğretmenleri arasından görevlendirilmesi ölçütünü katılımcıların yarısından fazlası (%93) gerekli bir ölçüt olarak görürken, diğer kısmı (%7) gereksiz olarak görmüştür. Bu ölçütü gerekli gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Bence gerekli bir ölçüttür. Çünkü meslek lisesinin işleyişi diğer liselerden farklıdır. Bu nedenle meslek lisesinin iş ve işlemlerinde atölye öğretmenliği deneyimi önemlidir (K2). Bence çok doğru, yerinde ve kesinlikle gerekli bir ölçüttür. Hatta yanlış bilmiyorsam meslek dersi öğretmeni bulunamadığı takdirde genel kültür dersi öğretmeni okul müdürü olarak görevlendirilebilir. Bu durumda bile genel kültür dersi öğretmeni bu okullara okul yöneticisi olmamalı, meslek dersi öğretmenleri içerisinden bir müdür görevlendirilmelidir diye düşünüyorum." (K10)

Okul müdürlerinin meslek dersi öğretmenleri arasından görevlendirilmesi ölçütünü gereksiz gören katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Meslek dersi öğretmenleri meslek lisesindeki koordinatörlük, sigorta, teşvik iş ve işlemlerini bildiğinden avantajlı başlasa da kültür dersi öğretmenleri de bir, iki ay sonra bu işlere hâkim olabiliyor. İlk bir, iki ay kültür dersi öğretmeni sıkıntı çekse de öğrenecektir. Dolayısıyla bence bu ölçüt bir ön şart olmamalıdır."(K3)

"Bu tür okullar için meslek dersi öğretmeni olmak şart değildir. Eğer ki okuduğunu anlayabiliyorsan, dört işlem yapabiliyorsan ve yöneticilik kabiliyetin varsa işleri öğrenmek basittir."(K27).

Görevlendirilecek okul müdürünün Proje Yürütme Kurulu (PYK) tarafından Proje Yürütme Kurulu İl Koordinatörlüğüne iletilmesi ölçütüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9**

*Görevlendirilecek Okul Müdürünün PYK İl Koordinatörlüğüne İletilmesi Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f (%) |
|---|---|---|---|
| Görevlendirilecek okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğüne iletilmesi ölçütü | Gerekli | İTO, İSO ve özel sektörün ME'de okul yöneticisi belirlenme sürecine dâhil edilmesi (K9, K19, K26)<br>Okul müdürünün yönetim becerilerini güçlendirmesi (K3, K21, K25)<br>İş birliği ile elde edilen başarının olması (K10, K14) | 8 (27) |
| | Gereksiz | Verilen orantısız yetkinin objektif kullanılmaması (K1, K7, K8, K13, K27, K29)<br>Başvuru sürecinde PYK'nin işlevsiz kalması (K12, K18, K20, K22, K23)<br>Okul müdürü görevlendirme yetkisinin başka bir kurula devri (K4, K6, K13, K16, K28 )<br>Kurulun okul müdürlerini tanıyıp değerlendirmesinin zorluğu (K2, K11, K15, K17, K24, K30). | 22 (73) |

Tablo 9'da gösterildiği gibi görevlendirilecek okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğüne iletilmesi ölçütünü katılımcıların %73'ü gereksiz bulurken, %27'si gerekli bulmuştur. Görevlendirilecek okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğüne iletilmesi ölçütünü gerekli gören katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Doğrusu, objektif ölçütler göz önünde bulundurularak liyakat esaslı bir çalışma yapıldığından gereklidir. Okul müdürü seçiminde görev alan PYK İl Koordinatörlüğü, başarı veya başarısızlıkta pay sahibi olacağından okul yönetimi ekibini kurmada söz sahibi olmalıdır." (K9). Bana göre orantısız bir yetki değildir. Daha önce sektörle iş birliği içinde çalıştığımızda özel sektör okul yönetim sisteminin dışında kalıyordu. Dolayısıyla özel sektör de şunu diyordu: "Ya biz bütün yardımları yapıyoruz ama okul yöneticileri iş birliğine kapalı, isteksiz ve sıkıntılı." Bu yöntemle özel sektör de yönetim süreçlerine dâhil edilmiştir." (K19).

Görevlendirilecek okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğüne iletilmesi ölçütünü gereksiz gören katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Okul ve öğretmen MEB'e bağlıdır. Maaşlar Bakanlık tarafından verilmektedir. Karar sürecine özel sektörün doğrudan dâhil edilmesi bana çok anlamlı gelmedi (K1). Devlet kendi uhdesinde olan bir görevi, bir yetkiyi bu şekilde devretmemelidir. Çünkü devlete ait olan personel atama ve görevlendirme yetkisi, özel sektörün desteklediği ve dâhil olduğu bir kurumun, komisyonun eline geçtiğinde çok farklı sonuçlar ortaya çıkabiliyor (K6). PYK'nin görevi sadece başvuranları liste yapıp göndermektir. Başka bir yetkisi de yoktur. Zaten okul müdürleri de şu anda ilçeye başvurmuyor. Doğrudan MEBBİS üzerinden il koordinatörlüğüne başvuruyor. O yüzden ilçedeki PYK gereksizdir." (K12)

Görevlendirilecek okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğü tarafından değerlendirilip PDK'ye teklif edilmesi ölçütüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10**

*Görevlendirilecek Okul Müdürünün Protokol Danışma Kuruluna Teklif Edilmesi Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f %) |
|---|---|---|---|
| Okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğü tarafından PDK'ye teklif edilmesi ölçütü | Gerekli | Komisyon üyelerinin iş birliği yapması (K3, K10, K14, K23, K26)<br>Objektif atama süreçlerinin olması (K9, K19, K21) | 8 (27) |
| | Gereksiz | Görevlendirme süreçlerine sempatik ilişkilerin yansıması (K1, K2, K4, K7, K8, K13, K15, K16, K17, K18, K20, K22, K25, K27, K30)<br>Görevlendirmede referansın önemli olması (K5, K6, K11, K24, K28, K29)<br>Değerlendirme sürecine kurulun katkı yapmaması (K12) | 22 (73) |

Tablo 10'da gösterildiği gibi görevlendirilecek okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğü tarafından PDK'ye teklif edilmesi ölçütünü katılımcıların %73'ü gereksiz bulurken, %27'si gerekli bulmuştur. Görevlendirilecek okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğü tarafından PDK'ye teklif edilmesi ölçütünü gerekli gören katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Gerekli olabilir. Çünkü sonuçta İTO ve İSO bu konuyu destekliyor. İTO ve İSO'nun bu konuda beklentileri var. Madem, bu beklentileri karşılamak için protokol yapıldı, bu kapsamında maddi destekler veriliyor. Meslek liseleri de sektöre ihtiyaç duyulan nitelikte istihdam sağlıyor. Dolayısıyla İTO ve İSO'nun okul yöneticileri seçiminde rolü olması gerekir diye düşünüyorum (K9). Görevlendirilirken yaşadığım deneyimden yola çıkacak olursam, ben son üç dört yıllık süreçte bu değerlendirmelerin sağlıklı yapıldığı kanaatindeyim. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü adayları mülakata çağırma, onlarla görüşme iş ve işlemlerini objektif olarak yürüttü. Neticelere baktığımızda hakikaten yerinde ve isabetli kararlar verilmiştir diye görüyoruz." (K14)

Görevlendirilecek okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğü tarafından PDK'ye teklif edilmesi ölçütünü gereksiz gören katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "PYK İl Koordinatörlüğü neyi değerlendirecek? İlçe millî eğitim müdürü beraber çalışıp tanıdığı okul müdürü adaylarını liste yapıp yollamış. Benim buradaki okulumu yönetecek en uygun aday bu demiş. PYK İl Koordinatörlüğü burada nasıl fikir belirtebilir ki. Okul müdürü adayını tanımıyor. Bu kurul sanki üst makamlardan veya siyasetçilerden birilerinin tanıdığı kişileri okul müdürü yapmak için çalışıyor gibi. Ben bu kurulu gereksiz görüyorum (K5). PYK İl Koordinatörlüğünde yer alan il millî eğitim müdürü, müdür yardımcısı ve şube müdürü okul müdürü adayını seçerken ilçe millî eğitim müdürlüğünün belirlediği listeyi onaylıyor. Böyle bir kurul, aslında tamamen seçimi bir kurul yaptı demek için var diye düşünüyorum (K12). Görevlendirmeler Bakanlıktaki üst yöneticiler tarafından yapılırsa objektif olacağı görüşündeyim. Bu durumda değerlendirmeler sendika ya da kişisel ilişkilerin ötesinde daha objektif yapılabilir diye düşünüyorum. Bu nedenle PYK İl Koordinatörlüğü gereksizdir." (K15)

Görevlendirilecek okul müdürünün PDK tarafından belirlenmesi ölçütüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11**

*Görevlendirilecek Okul Müdürünün PDK Tarafından Belirlenmesi Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f (%) |
|---|---|---|---|
| Protokol Danışma Kurulunun okul müdürünü belirlemesi ölçütü | Gerekli | Teknik uygunluk kontrolünün yapılarak objektif karar verilmesi (K6, K10, K14, K15, K16, K23, K24, K26, K27, K29, K30) | 11 (37) |
| | Gereksiz | Onay makamı gibi çalışması (K1, K2, K8, K9, K11, K12, K19, K20)<br>Okul ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması (K3, K4, K7, K13, K17, K21, K22, K25, K28)<br>Sınavla atamaya alternatif bir yöntem olması (K5, K18) | 19 (63) |

Tablo 11'de gösterildiği gibi görevlendirilecek okul müdürünün PDK tarafından belirlenmesi ölçütünü katılımcılardan %63'ü gereksiz bulurken, %37'si gerekli bulmuştur. Görevlendirilecek okul müdürünün PDK tarafından belirlenmesi ölçütünü gerekli gören katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Bu kurul gereklidir. Ben protokol okulları yönetmeliğinin geliştirme sürecinde görev almıştım. Bakanlıkta, okul müdürlerinin sadece sınav puanına bağlı olarak proje okullarına atamalarının istenmeyen sonuçlar oluşturduğu kanaati vardı. Bakanlığımız bu kanaati ortadan kaldırmak amacıyla protokol okullarına yeterlilikleri konusunda fikir sahibi olduğu okul müdürü adaylarını doğrudan atamak için çalışmalar yürüttü. Ancak süreç başka yönlere evrildi (K6). Görevlendirmelerde anahtar kurul PDK'dir. Bu kurul sadece ilgili tekliflerin hukuken uygunluğunu, geçerliliğini kontrol edip yasal olarak yetkisini kullanıp görevlendirmeleri gerçekleştiriyor. Bu sebeple bu süreçlerde olması gereken bir kuruldur." (K10)

Görevlendirilecek okul müdürünün PDK tarafından belirlenmesi ölçütünü gereksiz gören katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "PDK, proje okuluna müdür görevlendirilmesi ile ilgili değerlendirme yapmak için alt kuruldan gelen listeleri kullanır. Dolayısıyla bu kurul büyük çoğunlukla alt kurulun belirlediği adayları onaylamak eğilimindedir. Bugüne kadar çok nadir olarak inisiyatif alıp bu listede olmayan birini görevlendirmiştir. Yani sonuçta alt kuruldan gelen listeyi onaylayan ve tasdik eden bir kurul olduğundan çok gerekli değildir (K1). PDK'nin yaptığı değerlendirmelerle ilgili şeffaf bir süreç yürütülmedi. Değerlendirmenin nasıl yapıldığı ile ilgili okul müdürlerine bilgi verilmedi. Sonuç olarak kurullara başvuru yapmayan ve listede olmayan kişilerde görevlendirildi. Bu nedenle işleyişte bir aksaklık olduğunu düşünüyorum (K7). Kanaatime göre görevlendirmelerde PDK'nin hiçbir rolü yoktur. Aslında rol aldığını hiç görmedim. Giden listelerin hepsi PDK tarafından aynen onaylandı. Gereksiz olduğu görüşündeyim." (K12)

Görevlendirilecek okul müdürünün öncelikle okulda eğitimi ve öğretimi yapılan alanların atölye ve laboratuvar öğretmenlerinden okul içerisinden, aday bulunmaması hâlinde il içerisinden, il içerisinde de aday bulunmaması hâlinde il dışından PYK tarafından önerilmesi ölçütüne yönelik katılımcı görüşleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12**

*Okul Müdürünün Öncelikle Okul İçerisinden Görevlendirilmesi Ölçütüne Yönelik Katılımcı Görüşleri*

| Tema | Kategori | Kod | f %) |
|---|---|---|---|
| Okul müdürünün atölye ve laboratuvar öğretmenlerin-den okul içerisinden görevlendirilmesi ölçütü | Gerekli | Okul iklimini bilen yönetici adayının avantajlı olması (K2, K5, K15, K19, K20, K21, K23, K26, K27, K28, K29, K30) | 12 (40) |
| | Gereksiz | Okul dışındaki meslek dersi öğretmenlerinin yönetim becerilerinin dikkate alınmaması (K1, K9, K10, K11, K12, K18, K25).<br>Haksız rekabet oluşturması (K3, K7, K8, K13, K14, K22, K24)<br>Aynı okulda öğretmenlikten müdürlüğe geçince yıpranma (K4, K16, K17)<br>Görevlendirmenin bilimsel bir yaklaşımla yapılmaması (K6) | 18 (60) |

Tablo 12'de gösterildiği gibi okul müdürünün öncelikle okul içerisinden görevlendirilmesi ölçütünü katılımcılardan %60'ı gereksiz bulurken, %40'ı gerekli bulmuştur. Okul müdürünün öncelikle okul içerisinden görevlendirilmesi ölçütünü gerekli gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Yönetmelikte okul müdürü adayının atölye ve laboratuvar öğretmenlerinden seçilmesi doğru bir karardır. Ama okulda okul müdürünün branşı ile ilgili alan olmasına gerek yoktur (K2). Evet, doğru ben buna katılıyorum. Okulda bu şartlara uyan bir kişi varsa ve buraya müracaat etmişse öncelikli olarak o kişi değerlendirilmelidir (K5).Okulu, okul müdürü kurduğu bir ekiple yönetiyor. Okulu tanıyan biri ekibi oluştururken içerden tanıdığı, bildiği kişilerden ekibini oluşturacak ve sorunlara çok hızlı bir şekilde çözüm bulacaktır." (K21)

Okul müdürünün öncelikle okul içerisinden görevlendirilmesi ölçütünü gereksiz gören katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> "Bu ölçütün haksız rekabet oluşturduğunu düşünüyorum. Sonuçta sadece okulda görev yapan atölye öğretmenleri için pozitif ayrımcılığa neden olmaktadır. O okulda görev yapan öğretmenlerin dışında da yetenekli ve becerili okul müdürü adaylarının diğerleriyle aynı koşullarda seçime tabi olmaları gerekir (K10). 2017'den bu yana bu süreçlerin içinde olan biri olarak ben bu ölçütün uygulandığını görmedim. Bu sebeple gereksiz olduğunu düşünüyorum. Adaylar bu zamana kadar okul içinden veya dışından belirlendi (K12). Okul içinden çıkan yöneticiler okulda alınması zorunlu kararları almakta zorlanır. Önceliğin okulda görev yapan öğretmenlere verilmesinin sakıncaları daha çok diye düşünüyorum."(K14)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda bulgulardan çıkarılan sonuçlar sunulmuş, alan yazınına göre tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

*ÖPUMOK'ta görev yapan okul yöneticilerinin yarısından fazlası erkektir, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.* Bu sonuç ÖPUMOK'a erkek okul müdürü adaylarının daha fazla ilgi duyduğunu göstermektedir. Özdoğan (2023), Polat ve Kurtgöz (2022) ile Seçkin'in (2019) çalışmaları da bu araştırma sonucuyla benzerdir. Özdoğan'ın (2023) çalışmasında sekiz okul yöneticisinin yedisi, Polat ve Kurtgöz'ün (2022) çalışmasında dokuz okul yöneticisinin yedisi; Seçkin'in (2019) araştırmasında 20 katılımcının 18'i erkektir.

*ÖPUMOK'a görevlendirilecek okul müdürünün o okula öğretmen olarak atanabilme ölçütü gereklidir.* Bu sonuç Polat ve Kurtgöz'ün (2022) araştırmaları ile benzerdir. Polat ve Kurtgöz'e (2022) göre müdür olarak görevlendirilecekler kendi öğretmenlik alanlarının bulunduğu kurumlarda daha başarılı olmaktadırlar. Benzer şekilde Özmen ve Kömürlü (2010) de, kendi öğretmenlik alanının bulunduğu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin eğitimin niteliğini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

*Okul müdürünün görevlendirilmesinde son dört yıl içinde adli veya idari ceza almamış olma ölçütü gereksizdir.* Bu konuda yapılmış diğer çalışmalar da benzer sonucu vermektedir (Ayvaz, 2017; Berk vd., 2015; Özmen ve Kömürlü, 2010; Şirin ve Dal, 2019). Bu çalışmalarda erişilen sonuçlara göre soruşturmalarda

görevlendirilen okul müdürleri görev yaptığı okul türüne göre seçilememekte ve objektif davranılmamaktadır. Okul müdürlerine verilen cezalar ve ödüller objektif olarak verilememektedir. Okul müdürleri mevkidaşlarının soruşturmasını yaparken kendilerini yeterli görmemektedir.

*ÖPUMOK'a görevlendirilecek adaylarda müdürlük ve müdür başyardımcılığı tecrübesi gerekli; kurucu müdür, müdür yardımcısı, müdür yetkili öğretmenlik ve şube müdürlüğü veya daha üst ünvanlı kadrolarda görev yapmış olma tecrübesi gereksizdir.* Bu konuda yapılmış diğer çalışmalarda benzer sonuca rastlanmaktadır (Baltacı, 2017; Grissom vd., 2021; Zimmerman, 2000).. Bu çalışmaların sonucuna göre, müdürler deneyimleriyle öğrenci ve öğretmenlere liderlik yapmaktadırlar. Okul müdürünün gelecekte yapacağı başarılı işlerde, geçmiş deneyimlerinin önemli etkileri vardır. Okul müdürünün tecrübesi ve liderliği, öğrencinin başarısını ve katılımını önemli ölçüde etkilemektedir.

*Kurucu müdürlük tecrübesinin gereksiz olma sonucu, Demir ve Pınar'ın (2013) sonucu ile benzerlik göstermektedir.* Korkmaz'ın (2005) araştırmasına göre okul müdürlüğü yapabilmek için müdür yardımcılığı deneyimi önemlidir. Bu açıdan bu araştırmada ÖPUMOK'ta kurucu müdürlük yapmış olma ölçütü ile ilgili benzer, müdür yardımcılığı yapmış olma ölçütü ile ilgili farklı sonuca ulaşılmıştır.

*ÖPUMOK'a yönetici atamada lisansüstü eğitime sahip adaylara öncelik verilmelidir.* Bu sonuç Korkmaz'ın (2005) araştırma sonucu olan; lisansüstü eğitim yapmış adaylara ek puan verilmesinin adaletli bir uygulama olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Türkmenoğlu ve Bülbül'ün (2015) araştırmalarına göre de lisansüstü eğitim müdürün ufkunu açmakta ve yöneticilik becerilerine katkı sağlamaktadır. Diğer benzer sonuca ulaşan araştırmalara göre lisansüstü eğitim okul müdürlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunmaktadır (Alabaş vd., 2012; Güven vd. 2023).

*Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumları müdürlerinin kadın adaylar arasından görevlendirilmesi ölçütü uygun değildir.* Bu sonuç Asat ve Deniz'in (2022) sonuçlarından farklıdır. Asat ve Deniz (2022) araştırmalarında kadın okul yöneticisinin "olumlu duygusal ortam oluşturma" becerisi ile "anne" rolüne büründüğünü, bu rolden sıyrılamadığını, annelik rolünün okulda olumlu bağ oluşturduğunu ve ılıman bir yönetim anlayışının hâkim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçtaki farklılığın nedeninin araştırmanın çalışma grubunda yer alan müdürlerin yarısından fazlasının erkek olması olabileceği şeklinde değerlendirilmektedir.

*Okul müdürleri meslek dersi öğretmenleri arasından görevlendirilmelidir.* Demir ve Pınar'ın (2013) araştırmalarında meslek edindirmeyi amaçlamış okullarda yönetim faaliyetlerinin verimli ve etkili yürütülebilmesi için bu tür okulların özel şartlarını bilen, deneyim ve bilgi sahibi meslek dersi öğretmenlerinin görevlendirilmesi gerekliliği sonucu da bu çalışma sonucuyla paraleldir. Diğer benzer bir sonuç Bilge ve Aslanargun (2018) ile Üstün ve Yiğit'in (2022) çalışmalarında görülmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre okul müdürü kendi branşına uygun bir kurumda görevlendirildiği takdirde öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda daha bilinçli davranmaktadır.

*Görevlendirilecek okul müdürünün PYK tarafından PYK İl Koordinatörlüğüne iletilmesi ölçütü gereksizdir.* Araştırma sonucuna göre PYK'ye verilen bu yetki objektif ve orantılı kullanılamamaktadır. ÖPUMOK müdürlük başvuruları 2024 yılında doğrudan MEBBİS üzerinden alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu uygulama ile PYK MEB tarafından işlevsiz bırakılmıştır. Bu uygulama araştırma sonucunu doğrular niteliktedir.

*Okul müdürünün PYK İl Koordinatörlüğü tarafından PDK'ye teklif edilmesi ölçütü gereksizdir.* Bunun gerekçesi değerlendirme sürecine kurulun katkı sağlamaması, süreçte nesnel olmayan faktörlerin dikkate alınabilme ihtimali, komisyon üyelerinin iş birliği yapmaması, kurulun okul iklimini bilmemesi, değerlendirmenin bilimsel yöntemlerle yapılmaması ve objektif davranılmaması gösterilebilir.

*PDK'nin okul müdürünü belirlemesi gereksizdir.* Bu konuda, kurulun okul ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması, sadece teknik uygunluk kontrolü yapması, onay makamı gibi işlev görmesi, sınavla atamayı devre dışı bırakması ve objektif karar verme sürecinde yetersiz kalması eleştirilebilecek noktalar arasında yer almaktadır.

*ÖPUMOK'a okul müdürünün atölye ve laboratuvar öğretmenleri içerisinden öncelikle okuldan görevlendirilmesi ölçütü gereksizdir.* Bu ölçüt, başka okulda görev yapan meslek dersi öğretmeninin yönetim becerilerinin dikkate alınmaması sonucunu doğurarak, haksız rekabet oluşturma potansiyeli taşımaktadır. Bu sonuç Erdoğan'ın (2022) sonucuyla benzerlik göstermektedir. Erdoğan'ın (2022) araştırma sonucuna göre okul yöneticiliği becerisi gösterebilecek tüm adayların sürece dâhil edilmesi ve bu adayların yönetim alanında eğitimden geçirilmesinin faydalı olacağı vurgulanmaktadır.

## Öneriler

- ÖPUMOK sayısı gözden geçirilmeli ve okul müdürü atama süreçleri objektif, denetlenebilir ve şeffaf bir yapıya kavuşturulmalıdır.
- ÖPUMOK'a nitelikli adayların başvurularını teşvik etmek amacıyla, okul müdürlerinin başta sosyoekonomik hakları olmak üzere diğer tüm özlük hakları iyileştirilmelidir.
- ÖPUMOK'a okul müdürü görevlendirme süreçlerinde baskı gruplarının etkisinin önüne geçecek tedbirler alınmalıdır.
- ÖPUMOK'a okul müdürü atama takvimi gözden geçirilerek görevlendirmeler yaz tatilinde yapılmalıdır.
- ÖPUMOK'a okul yöneticilerinin tekrar görevlendirilme kaygılarının önüne geçilmelidir.

## Extended Summary

### Introduction

Secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey consist of Science High Schools, Social Sciences High Schools, Anatolian High Schools, Fine Arts High Schools, Sports High Schools, Anatolian Imam Hatip High Schools, Vocational and Technical Anatolian High Schools, Vocational Training Centres and Multi-Programme Anatolian High Schools (Ministry of National Education, 2016a). Schools and institutions that are established within the framework of cooperation agreements with domestic or foreign institutions and organisations or with other countries and that carry out national or international projects and schools that implement specific educational reforms and programmes are called project schools. As a result of the searches and improvement efforts made in the vocational education (VET) system, VET and imam hatip high schools, which have certain characteristics among the existing school types, have been included in the scope of Special Programme and Project Implementing Educational Institutions (Cırıt and Günday, 2019). Across Turkey, 423 MTALs operate as Special Programme and Project Education Institutions (Ministry of National Education, 2023a).

With the cooperation protocols they sign with the sector, MTALs, which are project schools, aim to update the curricula, improve the competencies of vocational course teachers, increase the knowledge and skills of students, improve the professional knowledge of sector employees and certify their competencies

(Ministry of National Education, 2016c). In this context, a Vocational Education Cooperation Protocol was signed between MoNE and the Ministry of Industry and Technology (MoIT), Istanbul Technical University (ITU), Istanbul Chamber of Commerce (ITO) and Istanbul Chamber of Industry (ISO) in 2019. Within the scope of this cooperation called School-Industry Cooperation Istanbul Model, ITO continues to work in 54 schools (Istanbul Chamber of Commerce, 2022); ISO continues to work as a patron in 45 schools (Istanbul Chamber of Industry, 2023). Depending on the nature of the project/study, schools that carry out activities with the cooperation protocol signed between the Ministry/ provincial directorate of national education or school directorate and the relevant parties are referred to as protocol schools (Ministry of National Education, 2016b).

School administrator appointments to educational institutions affiliated to MoNE are made within the framework of the 'Regulation on Selection and Assignment of Administrators'. In 2016, MoNE prepared a special regulation and introduced a new appointment format for the administrators who will work in Vocational Secondary Education Institutions Implementing Special Programmes and Projects (ÖPUMOK). With this document, called the Regulation on Special Programme and Project Implementing Educational Institutions, the working order, teacher and administrator assignment method of schools that are established within the framework of cooperation agreements with domestic or foreign institutions and organisations or with other countries and that carry out national or international projects are determined (Ministry of National Education, 2016b).

The Regulation on Educational Institutions Implementing Special Programmes and Projects has caused some positive and negative evaluations among stakeholders (administrators and teachers). The focal point of these evaluations is the objectivity of the criteria used in the selection of school principals to be assigned to the institutions included in ÖPUMOK in determining meritorious and competent administrators. Therefore, the problem of this study is that the criteria used in determining the school principals to be assigned in vocational secondary education institutions implementing projects and protocols have not been evaluated to determine how adequate they are for identifying meritorious and competent administrators. Therefore, the aim of this study is to evaluate the criteria for assigning administrators to ÖPUMOK affiliated to MoNE.

## Methodology

In this study, which was designed as a case study, one of the qualitative research methods, the data were collected with a semi-structured interview form. In qualitative research, interviews consist of less structured open-ended questions. In this study, since the suitability of the criteria used in the appointment of administrators to vocational secondary education institutions implementing special programmes and projects affiliated to the Ministry of National Education is evaluated in determining meritorious school principals, the most appropriate design is the case study.

## Findings

More than half of the participants (60%) found the criterion of having the qualifications to be appointed to the type of school to which the principal candidate is aspiring necessary, while the rest of the participants (40%) found it unnecessary.

While 63% of the participants found the criterion of not having received any judicial or administrative punishment in the last four years unnecessary, 37% found it necessary.

While a large proportion of the participants (73%) considered the criterion of school principalship and vice-principalship experience, which is one of the minimum requirements for the school principal to be appointed to the protocol schools implementing special projects and programmes, as necessary, the rest of the participants (27%) considered it unnecessary. More than half of the participants (54% and 73%, respectively) considered the other two criteria of being a founding principal, vice-principal and authorised teacher and having worked as a branch manager or higher as unnecessary.

More than half of the participants (57%) considered giving priority to candidates with postgraduate education as an appropriate criterion for appointing administrators to protocol schools, while the other half (43%) did not find this criterion appropriate. More than half of the participants (93%) considered the criterion of assigning school principals among vocational course teachers as a necessary criterion, while the other part (7%) considered it unnecessary.

While 73% of the participants found the criterion of forwarding the school principal to be appointed to the Provincial Coordinatorship of the PMC unnecessary, 27% of the participants found it necessary.

While 73% of the participants found the criterion of proposing the school principal to be appointed to the PEC by the PDYK Provincial Coordination Office unnecessary, 27% of the participants found it necessary. While 63% of the participants found the criterion of determining the school principal to be appointed by the PEC unnecessary, 37% found it necessary.

While 60% of the participants found the criterion of assigning the school principal from within the school unnecessary, 20% found it necessary.

## Discussion, Conclusion, and Suggestions

The criterion of being appointed as a teacher in that school is required for the school principal to be assigned to the ÖPUMOK. This result is similar to the results of Polat and Kurtgöz (2022) and Özmen and Kömürlü (2010).

The criterion of not having received a judicial or administrative penalty in the last four years is unnecessary for the appointment of the school principal. Other studies on this subject also give similar results (Ayvaz, 2017; Berk et al., 2015; Özmen and Kömürlü, 2010; Şirin and Dal, 2019).

For the candidates to be assigned to ÖPUMOK, the experience of being a principal and assistant principal is necessary; the experience of working as a founding principal, assistant principal, authorised teacher and branch manager or higher positions is unnecessary. Similar results are found in other studies on this subject (Baltacı, 2017; Grissom et al., 2021; Zimmerman, 2000).

Candidates with postgraduate education should be prioritised in appointing administrators to ÖPUMOK. This result is in line with the research results of Alabaş et al. (2012), Bülbül (2015), Güven et al. (2023) and Korkmaz (2005).

School principals should be appointed among vocational course teachers. This result is similar to the results of Bilge and Aslanargun (2018), Demir and Pınar (2013) and Üstün and Yiğit (2022).

The criterion that the school principal to be assigned should be forwarded to the Provincial Coordinator's Office by the PSC is unnecessary. According to the results of the research, this authority given to the PCC cannot be used objectively and proportionately. In 2024, applications for ÖPUMOK principalship were received directly through MEBBİS (Ministry of National Education, 2024). With this practice, the PYK was rendered dysfunctional by the MoNE. This practice confirms the results of the research.

The criterion that the school principal should be proposed to the PEC by the PEC Provincial Coordinator is unnecessary. The reasons for this may be that the committee does not contribute to the evaluation process, non-objective factors may be taken into account in the process, the committee members do not cooperate, the committee does not know the school climate, the evaluation is not carried out with scientific methods and the evaluation is not objective.

It is unnecessary for the PEC to determine the school principal. In this regard, it can be criticised that the committee does not have sufficient knowledge about the school, only checks for technical conformity, functions as an approval authority, excludes appointment by examination and is insufficient in the process of objective decision-making.

The criterion of assigning the school principal to ÖPUMOK from among the workshop and laboratory teachers primarily from the school is unnecessary. This result is similar to the result of Erdoğan (2022).

In line with the findings, recommendations for future researchers and educational decision-makers are as follows:

- The number of ÖPUMOKs should be reviewed and the process of appointing school principals should be made objective, auditable and transparent.
- In order to encourage qualified candidates to apply for ÖPUMOK, all other personal rights of school principals, especially their socio-economic rights, should be improved.

**Yazar Katkıları:** Makaleye yazarların katkısı eşittir.

**Çıkar Çatışması:** Makalede yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Etik Beyanı**: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Araştırmanın etik onayı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 02.10.2024 tarih 897502 numaralı karar ile alınmıştır.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekâ kullanmamıştır.

## Kaynakça

Alabaş, R., Kamer, T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal Of Educational Research, 3(4) , 45-60.*

Asat, M., & Deniz, L. (2022). Devlet okullarındaki kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi, 5*(2), 468–502. https://doi.org/10.47388/ktc.1142414

Ayvaz, M. (2017). *Okul müdürlerinin muhakkiklik* görevine ilişkin *görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 35- 61.

Berk, Ş., Topcan, T., & Özdemir, S., (2015). Evaluation of selection criteria of schools principal in Turkey a qualitative study in order to define appropriateness of selection criteria of school principal from the point of view of participants. *The Turkish Online Journal of Educational Technology ,1*(1), 176-184.

Bilge, B., & Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerinin katkı düzeyleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12.*

Bilgiç, E. (2021). *Küresel eğitim reformunun bir parçası olarak Türkiye'de* eğitimde yerelleşme [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem.

Cırıt, H., & Günday, R. (2019). Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 143-151.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)* Routledge Falmer.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2017). *Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi.* EDAM.

Çelikten, M., Ayyıldız, K., & Yeni-Çelikten, Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezîleşme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *13*(19), 2847-2866.. https://doi.org/10.26466/opus.607124

Demir, S. B., & Pınar, M. A. (2013). 2011 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin içeriğine ve puanlama ölçütlerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, *8*(6), 123-143.

Dlugosch, D. (2023). *Labour market and education reforms are needed to create more and better jobs in Türkiye.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/54657452-en.

Erdoğan, S. (2022). Singapur, G. Kore, Finlandiya ve Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, *3*(1), 59-69.

Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Thomson Brooks/Cole Publishing.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. The Wallace Foundation. Erişim http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis

Güven, İ. H., Ünal, R., Öteleş, M. Ö., Yumşak, M., Sevinç, K., & Şimşek, F. (2023). Okul müdürlerinin eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programı alanında lisansüstü eğitim yapma nedenlerinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 9* (34), 164–179.

İstanbul Sanayi Odası. (2023). *ME iş birliği projesi.* https://www.iso.org.tr/meip/okullarimiz.html adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

İstanbul Ticaret Odası. (2022). *Okul- sanayi iş birliği*. https://ito.org.tr/documents/Kurumsal/istanbul_ticaret_odasi_tanitim_kitapcigi_2022.pdf adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar – çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 237-252.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation.* Wiley and Sons, Incorporated, John.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016a). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.* Resmî Gazete. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016b). *Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği.* Resmî Gazete. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016c). *Protokol Hazırlama ve Uygulama Genelgesi.* https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1847.pdf adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Mesleki Eğitim İş Birliği Protokolü.* https://mtegm.meb.gov.tr/upload/meb_protokol/2022_0324_162_meb-stb-itu-iso-ito-protokolu-22-03-2022-tarihli-makam-onayi-ile-duzeltilen.pdf 01.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Mesleğim hayatım i*ş ve *staj programı* https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/mesleki-ve-teknik-anadolu-liselerimiz/proje-okullari adresinden 01.11.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme k*ılavuzu. https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2023/06/2023_yili_ortaogretime_gecis_tercih_ve_yerlestirme_kilavuzu_2.pdf adresinden 30.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarına yönetici görevlendirilmesine ilişkin kılavuz*. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/07151341_projeokullarinayoneticigorevlendirmekilavuzu.pdf adresinden 30.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

Özmen, F., & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 2*(1), 25-33.

Patton, M. (2014) Qualitative research and evaluation methods. (4th Ed.). SAGE Publication.

Polat, S., & Kurtgöz, E. (2022). İlk defa yönetici atama değerlendirme kriterlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 80-95.

Seçkin, T. (2019). *Okul müdürü görevlendirmelerinde esas alınan kriterlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/ARY101U/ebook/ARY101U-12V1S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf adresinden 30.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

Şirin, A., & Dal, S. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 11*(3), 215-240.

Taşçı, B. (2022). Okul yönetiminde liderlik ve liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisi. *Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 1-18.

Turner, D. (2004). Privatisation, decentralisation and education in the UK. *International review of education*, 347–357.

Türkmenoğlu, G., & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2).

Üstün, A., & Yiğit, A. (2022). Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, *8*(54), 827-839.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods.* SAGE Publication.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91.

# Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanat Eğitimine Yönelik Tutumlarını Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Elif ÖZCAN[1], Sibel Çiğdem GÜNEYSU[2]**

1 Öğretim Görevlisi Dr., Başkent Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, eaykanat@baskent.edu.tr ORCID: 0000-0002-1874-8928

2 Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, sibelg@baskent.edu.tr ORCID: 0000-0002-7618-1894

Gönderilme Tarihi: 29.11.2024 Kabul Tarihi: 20.08.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1593386

**Atıf:** "Özcan, E., & Güneysu, S. Ç. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması. *Millî Eğitim, 54*(248), 2279-2322. 10.37669/milliegitim.1593386"

***Öz***

*Sanat eğitimi; çocukların estetik bakış açısı, yaratıcı ifade ve problem çözme becerilerini geliştirirken, öğretmenlerin uygun öğrenme ortamları düzenlemeleri bu sürecin verimliliği açısından kritik rol oynamaktadır. Sanat eğitiminin çocukların gelişiminde taşıdığı önem, okul öncesi öğretmenlerinin bu alana yönelik tutumlarının güvenilir biçimde ölçülmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırma sürecinde, alan yazınına dayalı olarak oluşturulan 120 maddelik taslak madde havuzu, içerik geçerliği açısından alan uzmanları tarafından incelenmiş; öncelikle 36 maddeye, ardından Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre 23 maddeye indirilmiştir. Çalışma grubunu, Ankara il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarda görev yapan 411 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında AFA yapılmış ve dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" (0,94), "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar" (0,95), "İletişim Artırıcı Rolü" (0,89) ve "Önemlilik Rolü" (0,81) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (SEYTÖ), okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin hem eğitim hem de sanat alanlarında kuramsal ve uygulamalı çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *ölçek geliştirme, tutum ölçeği, öğretmen tutumları, sanat eğitimi, erken çocukluk eğitimi*

*Bu çalışma yazarın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat Eğitimine Yönelik Tutumlarını Belirlemek Üzere Ölçek Geliştirme Çalışması" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. Bu çalışma "6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

# A Scale Development Study for Assessing Preschool Teachers' Attitudes Toward Art Education

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*Art education enhances children's aesthetic perspective, creative expression, and problem-solving skills, while teachers' arrangement of appropriate learning environments plays a critical role in the effectiveness of this process. The significance of art education in children's development makes it necessary to reliably assess preschool teachers' attitudes toward this field. Therefore, the aim of this study is to develop a valid and reliable scale to measure teachers' attitudes toward art education.In the research process, a draft item pool of 120 items was generated based on a review of the literature and evaluated by field experts for content validity. As a result, the number of items was reduced to 36 and then to 23, based on the results of exploratory factor analysis (EFA). The study group consisted of 411 preschool teachers working in public preschools located in the city center of Ankara. Within the scope of the validity study, EFA was conducted and a four-factor structure was obtained. Cronbach's Alpha coefficients for the subscales were calculated as follows: "Enjoyment of Art and Contributions of Art" (0.94), "Negative Attitudes Towards Art" (0.95), "Communication-Enhancing Role"(0.89), and "Importance of Art" (0.81). Based on these findings, "Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" (SEYTÖ) (Attitude Scale for Art Education) developed in this study is considered a valid and reliable tool for assessing preschool teachers' attitudes toward art education. The scale is expected to contribute to both the fields of education and the arts, in theoretical and practical dimensions.*

***Keywords****: scale development, attitude scale, teacher attitudes, art education, early childhood education*

## Giriş

Erken çocukluk dönemi (EÇD), insan yaşamının gelişimsel aşamaları açısından son derece kritik bir süreçtir. Bu dönem, bireyin kişiliği ve karakterinin temellerinin atıldığı bir evre olarak kabul edilir (Senemoğlu, 2004). Çocuklar, uygun ve sağlıklı uyarıcılarla karşılaştıklarında, öğrenme süreçleri desteklenir ve bağımsız, yaratıcı bireyler olarak gelişimleri teşvik edilir. Bu bağlamda çocukların sadece fiziksel, bilişsel, dilsel, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimleri değil, aynı zamanda entelektüel ve estetik gelişimlerinin de desteklenmesi büyük bir önem taşır. Kaya (2014) ise çocukların kendilerini ifade etmeleriyle paralel olarak gelişim gösterdiklerini ve sanatın, bu süreçte kişilik gelişimine önemli bir katkı sağladığını vurgulamaktadır. Estetik ve entelektüel gelişim, sanatın içselleştirilmesi ve çocuklara uygun uyarıcıların doğru şekilde sunulmasıyla yakından bağlantılıdır. Sanat eğitimi, çocukların estetik becerilerini ve eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmenin yanı sıra, onların sanatı anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olur (Eckhoff, 2011b). Özellikle sanat izleme

deneyimlerinin çocukların sanata olan ilgisini artırarak estetik gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Bruner, 1966).

Çocukların tüm gelişim alanlarında belirli becerilere ulaşabilmeleri, planlı ve düzenli bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Ertürk (1998) eğitimi, bireyin deneyimlerle kazanacağı istenen davranış değişikliklerinin oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu sürecin etkin olabilmesi için eğitim sisteminin, kalıcı ve etkili öğrenmeyi destekleyen zengin içeriklerle donatılması büyük önem taşır. Ayrıca sanat eğitimi veren bireylerin, eğitim programlarını bütünleştirici ve kapsamlı bir yaklaşımla ele alma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Dewey (1934), görsel sanatların hem sanat yapımı hem de sanat izleme etkinlikleri ile çocukların yaratıcılık, ifade ve genel karakter gelişimine katkı sağladığını vurgulamıştır. Sanat izleme etkinlikleri ise çocuklara sanat dünyasını tanıtacak etkili öğretim stratejilerine duyulan ihtiyacı daha da önemli kılmaktadır (Bruner, 1966).

Sanat eğitimi, erken çocukluk eğitiminde çocukların hem bireysel hem de toplumsal gelişim alanlarında ilerlemelerini destekleyen temel bir araç olarak görülmektedir (Eckhoff, 2011a). Çocuklar, sanatsal etkinlikler yoluyla çevrelerini anlamlandırma, duygularını ifade etme ve estetik duyarlılık geliştirme imkânı bulurken; eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal etkileşim becerileri gibi üst düzey bilişsel yetkinlikleri de edinmektedirler (Davis, 1997; Lowenfeld, 1943). Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin rehberliğinde yürütülen sanat temelli etkinlikler, çocukların sanata karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde ve yaratıcı potansiyellerini açığa çıkarmasında belirleyici rol oynamaktadır (Kindler, 2010).

Nitekim Bruner (1966) ve Eckhoff (2008) gibi araştırmacılar, çocukların sanat izleme ve katılım deneyimlerinin onların estetik yargılarını geliştirdiğini, sanatı anlamlandırmalarına katkı sağladığını ve yaratıcı düşünceyi teşvik ettiğini vurgulamıştır. Bu süreç, Vygotsky'nin (1978) sosyal öğrenme kuramıyla da örtüşmektedir; zira çocukların sosyal bağlamda sanatla etkileşimleri, anlamlı öğrenme deneyimlerini ve özgün ifade biçimlerini beslemektedir. Sanat çalışmaları aynı zamanda estetik algının şekillenmesine, eleştirel değerlendirme becerilerinin oluşmasına ve iletişim yeterliklerinin gelişmesine de zemin hazırlamaktadır (Feldman, 2008; Hirsch, 2000).

Okul öncesi dönemde sanata erişim kadar, çocukların temel gelişimsel ihtiyaçlarının da karşılanması önemlidir. Sevgi, ilgi, güven, sağlıklı bakım ve

hareket özgürlüğü gibi gereksinimlerin karşılanması, çocuğun yaratıcı sürece katılımını ve sanatsal ifadeye yönelimini doğrudan etkilemektedir (Eisner, 2002; Kindler, 2010; Wright, 2010). Sanat eğitimi, bireylerin estetik duyarlılık geliştirmesine, yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesine ve çoklu ifade yolları aracılığıyla kendilerini ifade etmesine olanak tanıyan temel bir eğitim alanıdır (Winner vd., 2013). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumları, çocukların bu gelişimsel kazanımlara ne ölçüde erişebileceğini belirleyen kritik bir değişken olarak önem kazanmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimde sanat eğitiminin etkili biçimde yer bulması, yalnızca içerik düzenlemeleriyle değil, aynı zamanda öğretmen tutumlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Erken çocukluk döneminde sanat eğitimi, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini desteklemenin yanı sıra, öğretmenin eğitsel yaklaşımını da şekillendiren önemli bir değişkendir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumları, sanatın eğitsel süreçlerdeki yerini belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

"Tutum" kavramı, sosyal psikolojide bireyin belirli bir nesneye, olguya ya da duruma yönelik eğilimlerini ifade eden çok boyutlu bir yapıdır. Literatürde yaygın biçimde kabul gören modele göre tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel boyuttan oluşur (Eagly ve Chaiken, 1993). Bilişsel boyut; bireyin düşüncelerini ve inançlarını kapsarken, duyuşsal boyut bu düşünceler doğrultusunda ortaya çıkan duyguları yansıtır. Davranışsal boyut ise bireyin bu duygu ve düşüncelerine dayalı olarak gerçekleştirdiği eylemleri ifade eder (Gagne, 1985). Tutumlar, bireyin içinde bulunduğu çevreyle ve yaşadığı olaylarla olan etkileşimleri sonucunda gelişmektedir (Arslan, 2006). Nitekim bir tutum tek bir deneyimle hızla değişebileceği gibi zaman içinde farklı deneyimlerin birikimiyle de dönüşebilir. Bu bağlamda çeşitli araştırmalar bireylerin durumlara, olaylara, nesnelere ve diğer insanlara karşı geliştirdikleri olumlu tutumların, olumlu sonuçlarla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur (Ajzen vd., 2018; Gay vd., 2006; Hill, 2017; Laguador, 2013).

Bu çerçevede, bir öğretmenin "Sanat eğitimi öğrencilerin gelişimini destekler." biçimindeki bir ifadesi bilişsel boyutu, "Sanatla çalışmak bana mutluluk verir." biçimindeki yaklaşımı duyuşsal boyutu, "Ders planlarımda sanat etkinliklerine yer veririm." gibi davranışsal eylemleri ise davranışsal boyutu temsil eder. Bu çok boyutlu yapı, tutumun yalnızca görüş belirtmeye dayalı bir eğilim değil, eyleme dönüşebilecek bir inanç ve duygu sistematiği olduğunu

ortaya koyar. Russell-Bowie (2012), Avustralya'daki okul öncesi programlarında öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz güvenleri ve yeterliklerine yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Bu çalışmada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sanata ilişkin düşük öz güven düzeylerinin, "deneyim eksikliği", "yetersiz kaynak" ve "akademik baskılar" gibi engellerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Oreck'in (2004) araştırmasında, 423 K-12 öğretmen ile yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin sanata yönelik tutumları, sanatın eğitime katkısı, duygusal eğilim ve sınıf içi uygulama davranışları olmak üzere üç boyutta incelenmiş; öğretmenlerin "Sanatın önemli olduğunu düşünmelerine rağmen pratikte sınırlı uygulamaya yer verdikleri" sonucuna ulaşılmıştır. Edwards ve Nabors (1993) ile Dighe vd. (1998) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin çocukların sanatsal süreçlerine nasıl katkıda bulunduğunu vurgulayarak, öğretmenlerin bu süreçteki rolünün ne denli önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin sanat eğitimi süreçlerindeki rollerini anlamlandırmak ve bu rollere ilişkin yaklaşımlarını değerlendirmek için, sahip oldukları tutumların sistematik biçimde ölçülmesi gereklilik hâline gelmiştir.

Tutum ölçekleri sözü edilen bu yapılarıyla oldukça önem taşımaktadır. Hem uygulayıcılara hem de karar vericilere yol gösterme gücüne sahip olan tutum ölçekleri, eğitim alanı başta olmak üzere pek çok alanda gereksinim duyulan başvuru noktalarındandır. Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının spor tarihi dersine yönelik (Yılmaz vd., 2013), kapsayıcı eğitimde öz yeterliğe (Demirkol ve Kuşça, 2023), teknolojiye (Aydın ve Kara, 2024) yönelik olmak üzere farklı alanlarda öğretmen ve öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek adına tutum ölçeği çalışmaları yapıldığı görülmektedir.

Sanat alanına ilişkin olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sanat eğitimine yönelik (Ayaydın ve Kurtuldu, 2010), üstün yetenekli öğrencilere yönelik (Sıcak ve Akkaş, 2013), görsel sanatlar dersine yönelik (Aslantaş, 2014), plastik sanatlara yönelik (Şenlitürk, 2017), görsel sanatlar öğretimine yönelik (Gökdaş ve Öztürk, 2017), STEAM alanına yönelik (Çevik ve Ata, 2019); kültürel değerlere ve minyatür sanatına (Demirci-Katrancı, 2019), sanatçı ve öğretmen kavramlarına (Şen ve Kalyoncu, 2020), güncel sanata (Uzun, 2021), bilim ve sanat merkezlerine (Yalçın vd., 2021), okul paydaşlarının görsel sanatlar dersine (Karagöz ve Çağlar, 2022) yönelik tutum ölçekleri geliştirildiği görülmektedir. Bu alanda yapılan önceki çalışmaların genellikle sanat eğitiminin genel etkilerine odaklandığı; ancak öğretmen tutumlarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal

boyutlarını eş zamanlı olarak ölçen geçerli ve güvenilir bir aracın bulunmadığı görülmektedir. Mevcut literatür incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik özgün ve kapsamlı bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamaktadır. Son yıllarda yapılan ve sanat eğitimine yönelik tutumları inceleyen çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Güngör ve Dalgar, 2023; Polat vd., 2022; Uzun ve Kalyoncu 2017). Bu çalışmalar, farklı bireysel ve bağlamsal değişkenlerle sanat eğitimi tutumları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamış; bu doğrultuda standartlaştırılmış bir ölçme aracına duyulan gereksinimi açık biçimde ortaya koymuştur. Literatürde bu tür ölçeklerin çeşitli bağlamlarda tekrarlayan biçimde kullanılması, sanat eğitimine yönelik tutumların sistematik biçimde değerlendirilebileceği geçerli araçlara duyulan ihtiyacın önemli ve güncel bir gereklilik olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda geliştirilen ölçek, okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin tutumlarını değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır ve bu yönüyle alan yazınındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Geliştirilmiş olan ölçeğin, eğitimcilerin sanat eğitimine ilişkin tutumlarını sistematik bir şekilde değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak, sanat eğitiminin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma problemi, sanat eğitiminin EÇD üzerindeki etkilerini anlamak ve öğretmen tutumlarını ortaya koymak açısından kritik bir konudur.

Sanat eğitiminin, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri, araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (Bae, 2004; Grytting, 2000; Kisida ve Bowen, 2019). Bu bağlamda sanat etkinliklerinin çocukların kendilerini ifade etme biçimlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğu sonucuna varılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları, çocukların sanatsal gelişimlerini doğrudan etkilemektedir.

Araştırma, aşağıdaki alt problemleri ele alarak gerçekleştirilmiştir:

- Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine karşı tutumu nedir?
- Hazırlanan tutum ölçeği hangi boyutlarda tutumları ölçmektedir?
- Hazırlanan tutum ölçeğinin boyutları nelerdir?

Bu problemler, öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumlarının, eğitim sürecindeki etkilerini ve bu tutumların öğretim pratiklerine nasıl yansıdığını anlamak için önem taşımaktadır.

**Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerine yönelik "Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirmek amacıyla yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını kapsamaktadır ve metodolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. İlk aşamada, ölçeğin kapsamı belirlenmiş; bu süreçte alan yazını detaylı bir şekilde taranmış ve uzman görüşleri alınarak ölçeğin içeriği şekillendirilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında, okul öncesi dönemde sanat eğitimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı alan yazını taraması sonucunda, öğretmen görüşleri de dikkate alınarak toplam 120 maddeden oluşan kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada, ölçülmesi hedeflenen yapının tüm yönleriyle temsil edilebilmesi amacıyla, nihai ölçek maddelerinin en az üç-dört katı kadar madde içermesi gerektiği yönündeki yöntemsel önerilere uyulmuştur (Karasar, 2009; Slavec ve Drnovsek, 2012).

Oluşturulan 120 maddelik havuz, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki okul öncesi eğitim alan uzmanı ve bir sanat eğitimi alan uzmanı olacak şekilde dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar her maddeyi içerik uygunluğu, ifadenin anlaşılırlığı, kavramsal tekrarlar ve hedef kitleye uygunluk açısından incelemiştir. Bu nitel değerlendirmeler sonucunda içeriksel olarak zayıf, hedef davranışı yeterince temsil etmeyen veya benzer ifadelerle örtüşen maddeler elenmiş ve taslak ölçek 65 maddeye düşürülmüştür.

Taslak ölçek daha sonra ilk değerlendirmeyi yapan uzmanlardan farklı olacak şekilde, iki okul öncesi eğitim alan uzmanı bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir sanat eğitimi alan uzmanı olacak şekilde dört uzmanın uzman görüşüne sunularak kapsamlı bir ikinci değerlendirme sürecinden geçirilmiştir. Maddeler tutum ifadesi uygunluğu, dil ve yapı yönünden anlaşılırlık, olumsuz-olumlu madde dengesi ve hedef grubun hazırbulunuşluğuna uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda bazı ifadelerde sadeleştirmeler yapılmış, kapsam dışı kalan maddeler elenmiş ve nihai olarak 36 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçek formu oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada, ölçeğin geçerli sonuçlar verebilmesi amacıyla madde sayısının 10 katı kadar katılımcı hedeflenmiş ve toplamda 411 katılımcıdan veri toplanmıştır. Son aşamada ise ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık analizleri ve test-tekrar test değerlendirmeleri yapılmıştır. Ayrıca yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Zaman içinde tutarlılığı değerlendirebilmek için ilk uygulamadan üç hafta sonra 200 katılımcıya test-tekrar test uygulanmıştır.

**Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın evreni, Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu çalışma için etik kurul onayı alınmıştır. Veri toplama sürecinde, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük esasına göre bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş ve tüm katılımcıların gönüllü olarak katıldığı güvence altına alınmıştır. Araştırmanın örneklemi ise küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemi, evreni gruplara (kümelere) ayırarak her bir kümeyi örnekleme birimi olarak ele alır (Karasar, 2009). Rastgele seçilen bu kümeler bir araya getirilerek araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Bu yöntem, özellikle çalışma evrenini tam olarak listelemenin mümkün olmadığı ve evrenin coğrafi olarak geniş bir alana yayılmış olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Bu tür durumlarda, tesadüfi örnekleme yoluyla kümeler belirlenir ve her kümeden rastgele ögeler seçilir (Creswell ve Creswell, 2018).

Bu çalışmada kullanılan pilot uygulama grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının erişebildiği gönüllü katılımcılarla veri toplamasına olanak tanıyan pratik bir yaklaşımdır ve özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın biçimde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu doğrultuda, Ankara ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşan 200 kişilik örneklem grubu ile test-tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın amacı, ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını değerlendirmek ve maddelerin istatistiksel kararlılığını incelemektir. Katılımcıların gönüllülük esasına göre sürece dâhil edildiği bu uygulamada, veri toplama süreci iki hafta arayla tekrar edilmiştir. Pilot çalışmanın amacı, ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını ölçmek ve madde düzeyinde gerekli gözlemleri yapmaktır. Bu örnekleme ilişkin demografik bilgiler, test-tekrar test sürecinde elde edilen verilerle birlikte bulgular bölümünde sunulmuştur.

Çalışmanın ulaşılabilir evrenini, Ankara il merkezinde yer alan anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Tesadüfi olarak seçilen bu okullar, küme örneklemesi yöntemi çerçevesinde araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, bu yönteme göre belirlenen anaokullarında görev yapan 395'i (%96,6) kadın ve 14'ü (%3,4) erkek olmak üzere toplam 411 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler frekans analizleri yoluyla incelenmiş ve bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri (n=411)*

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 395 | 96,6% |
| | Erkek | 14 | 3,4% |
| Meslek | Ana Sınıfı Öğretmeni | 21 | 6,1% |
| | Çocuk Gelişimi Öğretmeni | 3 | 0,9% |
| | Okul Öncesi Öğretmeni | 221 | 64,4% |
| | Branş Öğretmeni | 76 | 22,2% |
| | Sınıf Öğretmeni | 7 | 2,0% |
| | Diğer | 15 | 4,4% |
| Eğitim Durumunuz | Lise | 14 | 3,4% |
| | Ön Lisans | 25 | 6,1% |
| | Lisans | 323 | 79,2% |
| | Yüksek Lisans / Doktora | 46 | 11,3% |
| Çalıştığınız Okul Türü | Devlet Okulu | 181 | 45,5% |
| | Özel Okul | 217 | 54,5% |

Frekans analizi verilerine göre, katılımcıların %96,6'sı kadın, %3,4'ü erkektir. Meslek gruplarına göre, katılımcıların %64,4'ü okul öncesi öğretmeni, %22,2'si branş öğretmeni ve %6,1'i ana sınıfı öğretmeni olarak belirlenmiştir. Eğitim durumlarına göre, katılımcıların %79,2'si lisans seviyesinde eğitim almış ve %54,5'i özel okulda çalışmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerinin ardından, yaş dağılımı ve mesleki kıdemlerine ilişkin istatistiksel veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Yaş ve Meslekte Aktif Çalışma Süresi*

| | N | Minimum | Maximum | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|
| Yaş | 391 | 19 | 66 | 33,39 | 8,394 |
| Meslekte Aktif Çalışma Süreniz (yıl) | 396 | 1< | 33 | 10,26 | 7,636 |

Tablo 2 katılımcıların yaşları ve meslekteki aktif çalışma sürelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerini sunmaktadır. Katılımcıların ortalama yaşı 33,39; meslekteki aktif çalışma süresi ise 10,26 yıl olarak hesaplanmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplamak amacıyla geliştirilen Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (SEYTÖ), Ankara il merkezinde yer alan ve küme örnekleme yöntemiyle tesadüfi olarak seçilen anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri toplama süreci, ilgili ilçe millî eğitim müdürlüklerinden alınan izin doğrultusunda, okul yönetimlerinin onayıyla ve gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve katılım için aydınlatılmış onamları alınmıştır. Katılımcılara, ölçekte yer alan tutum maddelerine ek olarak, demografik bilgilerini toplamak amacıyla yapılandırılmış bir bilgi formu da sunulmuştur. Bu formda; öğretmenlerin meslek alanları, cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdemlerine ilişkin sorular yer almıştır.

SEYTÖ, 5'li Likert tipi bir ölçme aracı olarak yapılandırılmış olup, Likert tipi ölçeklerin tutum ölçümünde sağladığı geçerlik ve güvenirlik avantajları temel alınarak hazırlanmıştır (Tezbaşaran, 1996). Uygulama sonrası elde edilen verilerin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı, McDonald's Omega, test–tekrar test analizleri ve yapısal geçerlik (AVE) hesaplamaları gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde, SPSS 16.0 for Windows ve AMOS 16.0 yazılımları kullanılmıştır. İlk olarak, katılımcıların demografik özelliklerini betimlemek amacıyla frekans analizi ve tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizi süreci uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ölçekteki maddelerin hangi boyutlarda toplandığı ve bu boyutların içerik açısından tutarlılığı değerlendirilmiştir. AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı doğrultusunda ölçeğin faktörel yapısı ortaya konmuştur. Analiz, 411 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular bu bağlamda yorumlanmıştır. Yapı geçerliğini desteklemek üzere, AFA sonrasında faktörlerin açıkladığı ortalama varyansın yeterlilik düzeyini belirlemek amacıyla Yapısal Geçerlik (Average Variance Extracted – AVE) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha, McDonald's Omega ve test–tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanarak ölçeğin güvenilirliği farklı yönleriyle incelenmiştir.

## Bulgular

Ölçme aracının yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla ilk aşamada Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA, ölçeğin altında yatan boyutları keşfetmeye ve her bir maddenin bu boyutlarla olan ilişkisini belirlemeye yönelik istatistiksel bir tekniktir (Fabrigar vd., 1999). Bu analiz, SEYTÖ'nün kuramsal olarak öngörülen yapısına yakın bir faktör yapısının ortaya konulmasını ve maddelerin hangi faktörlerde yoğunlaştığının anlaşılmasını sağlamıştır. Elde edilen faktör yapısı, ölçeğin bütünsel içeriğiyle ilişkili olarak değerlendirilmiş ve bu yapı aracılığıyla ölçüm modelinin kuramsal temellerle örtüşme düzeyi incelenmiştir. AFA, maddelerin hangi boyutlarda toplandığını ve bu boyutların içeriksel bütünlüğünü ortaya koyarak yapı geçerliğine ilişkin temel ipuçları sunmaktadır (Kline, 2016). Bu doğrultuda, AFA süreci SEYTÖ'nün olası faktör yapısını keşfetmek ve bu yapının kuramsal beklentilerle ne ölçüde örtüştüğünü değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır.

AFA gerçekleştirilmeden önce, örneklemin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO testi ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO

değerinin 0.60'tan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı sonuçlar vermesi beklenmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu çalışmada KMO değeri 0.93, Bartlett Sphericity testi ise $\chi^2 = 7776{,}90$ ($p < 0.001$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, örneklemin AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

AFA sürecinde faktör çıkarma yöntemi olarak Maksimum Likelihood (ML) yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilme gerekçesi, ML'nin parametrik yapıda çalışması ve özellikle verilerin normal dağılım varsayımını sağlaması durumunda güvenilir sonuçlar üretmesidir. ML yöntemi, yalnızca faktör yapısını belirlemekle kalmayıp aynı zamanda modelin uyum iyiliğini test etme imkânı da sunduğundan, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin daha sağlam istatistiksel kanıtlar sunmaktadır (Fabrigar vd., 1999). Bu özellikleri sayesinde ML, ölçek geliştirme araştırmalarında sıkça önerilen ve kullanılan faktör çıkarım yöntemlerinden biridir.

Rotasyon yöntemi olarak Varimax kullanılmıştır. Varimax, faktörler arasında ilişki olmadığı (bağımsızlık) varsayımıyla çalışan bir ortogonal rotasyon yöntemidir ve faktör yüklerini uç değerlere yönlendirerek daha anlamlı, yorumlanabilir ve basitleştirilmiş bir faktör yapısı sunmayı amaçlar. Bu çalışma kapsamında, geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle kavramsal olarak bağımsız yapılar taşıdığı varsayımı altında analiz gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bağımsız faktörler varsayımıyla tutarlılık gösteren Varimax rotasyonu uygun bir yöntem olarak değerlendirilmiş ve kullanılmıştır (Costello ve Osborne, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2019).

Elde edilen faktör yapısının, ölçeğin kuramsal temelleriyle anlamlı biçimde örtüşmesi ve iç tutarlılık analizlerinden elde edilen yüksek güvenirlik katsayıları, SEYTÖ'nün yapı geçerliğini destekleyen bütüncül ve kuramsal olarak anlamlı bir yapı sunduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizinde, maddelerin analize dâhil edilebilmesi için alt sınır olarak 0,40 faktör yükü değeri esas alınmıştır. Esas alınan 0,40 faktör yükü eşiği, ölçek geliştirme sürecinde maddelerin geçerli faktörlerle yeterli düzeyde ilişki kurduğunu göstermek amacıyla sıklıkla kullanılan bir ölçüttür (Costello ve Osborne, 2005). Gerçekleştirilen analizler sonucunda hiçbir maddenin bu eşik değerin altında kalmadığı belirlenmiş; madde yüklerinin 0,615 ile 0,925 arasında değiştiği saptanmıştır. Faktör yüklerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*SEYTÖ Maddelere Göre Açımlayıcı Faktör Analizi Yük Değerleri*

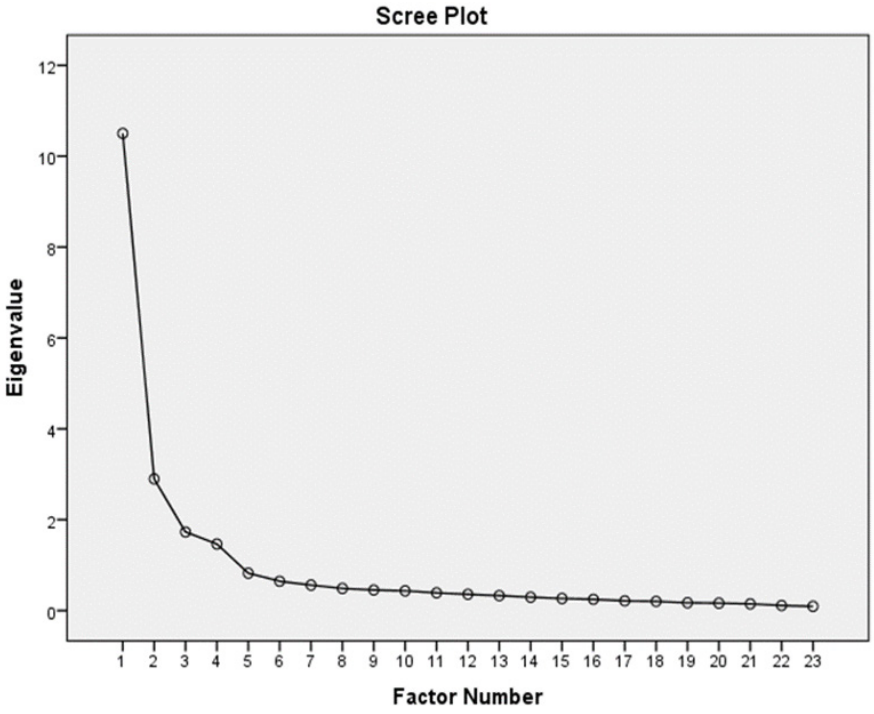
| | Faktör | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| O7. Sanat eğitimi kişilerin yaratıcı yönünü destekler. | ,843 | | | |
| O9. Sanat eğitimi çok yönlü düşünebilme becerisini geliştirir. | ,796 | | | |
| O3. Sanat eğitimi almak kişinin üretkenliğini geliştirmek açısından oldukça yararlıdır. | ,760 | | | |
| O10. Sanat eğitimi insanlara estetik görüş kazandırır. | ,740 | | | |
| O6. Sanat eğitimi ilgi çekicidir. | ,734 | | | |
| O2. Sanat eğitimi zevklidir. | ,726 | | | |
| O8. Sanat eğitimi kişilere eleştirel düşünebilme becerisi kazandırır. | ,712 | | | |
| O4. Sanat eğitimi insanlara huzur verir. | ,678 | | | |
| O5. Sanat eğitimi eğitimin her kademesinde olmalıdır. | ,657 | | | |
| O1. Sanat eğitimi her yaştan birey için önemlidir. | ,656 | | | |
| O15. Sanat eğitimi değersizdir. | | ,874 | | |
| O13. Sanat eğitimi zararlı sonuçlar doğurur. | | ,834 | | |
| O16. Sanat eğitimi sıkıcıdır. | | ,821 | | |
| O12. Sanat eğitimi zaman kaybıdır. | | ,798 | | |
| O17. Sanat eğitiminin kişiye herhangi bir katkısı yoktur. | | ,781 | | |
| O14. Sanat eğitimi kişilere huzursuzluk verir. | | ,775 | | |
| O18. Sanat eğitimi eleştirel düşünceyi desteklemez. | | ,679 | | |
| O27. Sanat eğitimi kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmek konusunda yarar sağlar. | | | ,925 | |
| O26. Sanat eğitimi iletişim becerilerini geliştirir. | | | ,806 | |
| O28. Sanat eğitimi kişinin bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlarını olumlu destekleyecek güçtedir. | | | ,627 | |

| | Faktör | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| O35. Sanat eğitimine bütçe ayırmaktansa daha önemli ihtiyaçlar karşılanmalıdır. | | | | ,818 |
| O34. Sanat eğitimi yerine diğer alanlara daha çok yer verilmelidir. | | | | ,647 |
| O33. Sanat eğitimi olmasa da olur. | | | | ,615 |
| Extraction Method: Maximum Likelihood | | | | |
| Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization | | | | |
| a. Rotation converged in 6 iterations. | | | | |

Faktör sayısının belirlenmesinde Cattell'in (1966) önerdiği eğik çizgi (scree) testi temel alınmıştır. Bu yönteme göre, öz değerlerin grafiksel dağılımında dikey düşüşün yatay bir doğrultuya evrildiği kırılma noktası belirlenmekte ve bu noktadan sonraki faktörler anlamlı kabul edilmemektedir. Grafikteki belirgin kırılma dördüncü faktörden sonra gerçekleşmekte olup bu durum, dört faktörlü yapının uygunluğunu desteklemektedir. Benzer şekilde, Hair vd. (2019), Scree Plot'un öz değeri 1'in üzerinde olan faktörlerle birlikte yorumlanmasının, faktör sayısının belirlenmesinde güvenilir bir yaklaşım sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, hem grafiksel yorum hem de öz değer kriteri dikkate alındığında SEYTÖ'nün dört faktörlü yapısı istatistiksel olarak anlamlı ve kuramsal olarak tutarlıdır. Ayrıca dört faktörün toplam açıkladığı varyans %66,772 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, sosyal bilimler alanındaki çok boyutlu ölçekler için yeterli kabul edilen %60 eşiğinin üzerinde yer almakta ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır (Field, 2013). Şekil 1, SEYTÖ'nün faktör yapısına ilişkin öz değer dağılımını göstermektedir.

**Şekil 1**

*Açımlayıcı Faktör Analizi Çizgi Grafiği*




Şekil 1'de görülen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen çizgi grafiği, faktörlerin öz değerlerine göre sıralanmasını ve kırılma noktasıyla birlikte dört faktörlü yapının belirlenmesini göstermektedir. Grafik, ilk dört faktörün öz değerlerinin 1'in üzerinde olduğu ve bu noktadan sonra öz değerlerin yataylaştığı bir eğilim sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu görsel bulgu, ölçeğin dört faktörlü yapısının istatistiksel olarak desteklendiğine işaret etmektedir. Faktör isimlendirme işlemi sırasında, faktör 1 "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı", faktör 2 "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar", faktör 3 "İletişim Artırıcı Rolü" ve faktör 4 "Önemlilik Rolü" olarak adlandırılmıştır. Tablo 4'te her bir alt boyutun öz değeri, açıkladığı varyans oranı ve toplam varyansa katkısı detaylı biçimde sunulmuştur. Elde edilen dört faktör, toplamda %66,772 oranında varyansı açıklamakta olup bu oran, yapı geçerliğine ilişkin yeterli düzeyde kanıt sağlamaktadır. Faktör çıkarma yöntemi olarak Maksimum Likelihood yöntemi tercih edilmiştir.

**Tablo 4**

*Alt Boyutları Tarafından Açıklanan Varyans Oranları*

| Boyutlar | Öz Değer | Varyans (%) | Yığmalı Varyans (%) |
|---|---|---|---|
| Faktör | 6,020 | 26,174 | 26,174 |
| Faktör | 5,100 | 22,175 | 48,350 |
| Faktör | 2,302 | 10,007 | 58,356 |
| Faktör | 1,936 | 8,416 | 66,772 |

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının geçerliliğini daha ileri düzeyde değerlendirmek amacıyla, yapıların birbirinden kavramsal olarak ayrışıp ayrışmadığını test eden ayrımlayıcı geçerlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen ölçüt temel alınmıştır. İlgili yöntemde her bir faktör için ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted – AVE) değeri hesaplanmakta ve AVE'nin karekökü, o faktör ile diğer faktörler arasındaki korelasyon değerleriyle karşılaştırılmaktadır. Bir faktörün AVE karekökünün, diğer faktörlerle olan korelasyon katsayılarından yüksek olması, söz konusu yapının yapısal olarak diğerlerinden ayırt edilebildiğini göstermektedir.

Bu çalışmada, dört faktöre ait AVE değerleri sırasıyla Faktör 1 için 0.575, Faktör 2 için 0.749, Faktör 3 için 0.687 ve Faktör 4 için 0.591 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere karşılık gelen karekökler ise sırasıyla $\sqrt{0.575} = 0.758$, $\sqrt{0.749} = 0.865$, $\sqrt{0.687} = 0.829$ ve $\sqrt{0.591} = 0.769$ şeklindedir.

Faktörler arası korelasyon değerleriyle birlikte değerlendirildiğinde, her bir faktörün AVE karekökü, o faktörün diğer faktörlerle olan korelasyonlarından yüksek bulunmuştur. Örneğin, Faktör 1'in AVE karekökü olan 0.758; bu faktörün Faktör 2 ($r = 0.55$), Faktör 3 ($r = 0.49$) ve Faktör 4 ($r = 0.52$) ile olan korelasyonlarından yüksektir. Benzer biçimde, Faktör 2'nin AVE karekökü olan 0.865 değeri, Faktör 1 ($r = 0.55$), Faktör 3 ($r = 0.43$) ve Faktör 4 ($r = 0.71$) ile olan korelasyonları aşmaktadır. Aynı durum Faktör 3 ($0.829 > 0.49, 0.43, 0.38$) ve Faktör 4 ($0.769 > 0.52, 0.71, 0.38$) için de geçerlidir. Bu bulgular doğrultusunda, çalışmada kullanılan ölçeğin faktörleri arasında kavramsal örtüşme bulunmadığı;

dolayısıyla ayrımlayıcı geçerlik koşulunun sağlandığı sonucuna varılmıştır. Tüm değerler ve karşılaştırmalar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Ayrımlayıcı Geçerlik Matrisi (Fornell-Larcker Kriterine Göre)*

| | F1 (√AVE = 0.758) | F2 (√AVE = 0.865) | F3 (√AVE = 0.829) | F4 (√AVE = 0.769) |
|---|---|---|---|---|
| F1 | 0.758 | 0.55 | 0.49 | 0.52 |
| F2 | 0.55 | 0.865 | 0.43 | 0.71 |
| F3 | 0.49 | 0.43 | 0.829 | 0.38 |
| F4 | 0.52 | 0.71 | 0.38 | 0.769 |

Tablo 5'te sunulan değerler doğrultusunda, her bir faktörün AVE karekökü, ilgili faktörün diğer faktörlerle olan korelasyonlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin ayrımlayıcı geçerlik koşulunu sağladığını bir kez daha doğrulamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinde Maksimum Likelihood yöntemi kullanıldığından, elde edilen modelin veriyle genel uyumunu değerlendirmek üzere literatürde önerilen bazı uyum ölçütleri de incelenmiştir (Fabrigar vd., 1999; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu ölçütler, klasik DFA kapsamında olduğu gibi modelin doğrulanmasını değil, keşfedilen faktör yapısının veri ile istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde örtüşüp örtüşmediğini anlamak amacıyla ek bilgi sağlamaktadır. Değerlendirmede Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Normed Fit Index (NFI) ve Relative Fit Index (RFI) değerleri kullanılmıştır. Farklı araştırmacılarca belirtilen kabul aralıkları esas alındığında, GFI, AGFI ve CFI'nin 0.90 ve üzeri; RMSEA'nın 0.08'in altında ve SRMR'nin 0.10'un altında olması genellikle yeterli uyum düzeyini göstermektedir (Kline, 2016; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2019). Analiz bulguları RMSEA = 0.07, SRMR = 0.02, GFI = 0.90, AGFI = 0.85, NFI = 0.91, CFI = 0.93 ve RFI = 0.89 olarak bulunmuştur. Bu değerler, keşfedilen dört faktörlü yapının veri ile istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde bir uyum gösterdiğini ve AFA ile elde edilen modelin ölçüm amacına uygun olduğunu desteklemektedir.

**Tablo 6**

*Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması*

| Uyum Ölçütleri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Araştırmadan Elde Edilen Uyum Değerleri |
|---|---|---|---|
| $\chi^2$ | $0 \leq \chi^2 \leq 2df$ | $2df \leq \chi^2 \leq 3df$ | 751,069 |
| p değeri | $0.05 \leq p \leq 1$ | $0.01 \leq p \leq 0.05$ | 0.000 |
| $\chi^2/df$ | $0 \leq \chi^2/df \leq 2$ | $2 \leq \chi^2/df \leq 3$ | 3.399 |
| RMSEA | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ | 0.07 |
| SRMR | $0 \leq SRMR \leq 0.05$ | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | 0.02 |
| NFI | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ | 0.91 |
| CFI | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq CFI \leq 0.97$ | 0.93 |
| GFI | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ | 0.90 |
| AGFI | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.85 \leq AGFI \leq 0.90$ | 0.85 |
| RFI | $0.90 < RFI < 1.00$ | $0.85 < RFI < 0.90$ | 0.89 |

SEYTÖ'nün geçerlilik analizi sonrasında, ölçeğin güvenirliğini ve iç tutarlılığını test etme aşamasına geçilmiştir. Çalışmada ölçeğin iç tutarlılık düzeyini değerlendirmek amacıyla hem geleneksel Cronbach's Alpha katsayısı hem de McDonald's Omega (ω) katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha güvenirlik hesaplamalarında yaygın olarak kullanılan bir yöntem olmakla birlikte, bu katsayının madde yüklerinin eşit olduğunu varsayan tau-equivalence modeline dayalı olduğu bilinmektedir (Field, 2013). Veri setlerinde iç tutarlılık varsayımının her zaman sağlanamayabileceği göz önünde bulundurularak, Cronbach's Alpha katsayısına ek olarak McDonald's Omega katsayısı da hesaplanarak raporlanmıştır. Omega, standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata terimlerine dayalı olarak, özellikle madde yüklerinin değişkenlik gösterdiği durumlarda daha esnek ve geçerli bir iç tutarlılık tahmini sağlamaktadır (Hayes ve Coutts, 2020). Bu bağlamda her iki katsayı birlikte değerlendirilmiş ve ölçeğin alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla her bir alt boyut için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha, ölçeğin

güvenilirliğini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir ve .70'in üzerindeki değerler genellikle kabul edilebilir, .80'in üzerindeki değerler ise yüksek güvenilirlik düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). SEYTÖ ölçeğinin tüm alt boyutlarında alpha katsayılarının .80'in üzerinde olduğu görülmüş, bu bulgu ölçeğin iç tutarlılığının güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Her bir alt boyuta ilişkin madde sayısı, madde numaraları ve Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*SEYTÖ Ölçeğine Ait Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları*

| | Madde Sayısı | Madde Numaraları | Cronbach's Alpha |
|---|---|---|---|
| Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı | 10 | O1,O2,O3,O4,O5, O6,O7,O8,O9,O10 | 0,94 |
| Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar | 7 | O12,O13,O14,O15, O16,O17,O18 | 0,95 |
| İletişim Artırıcı Rolü | 3 | O26,O27,O28 | 0,89 |
| Önemlilik Rolü | 3 | O33,O34,O35 | 0,81 |

Tablo 7'de görüldüğü üzere SEYTÖ ölçeğinin tüm alt boyutları .80'in üzerinde Cronbach's Alpha katsayısı ile yüksek iç tutarlılık göstermektedir. Özellikle "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" ve "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar" alt boyutlarında elde edilen .94 ve .95 düzeyindeki katsayılar, bu yapıların yüksek düzeyde güvenilir ölçümler sunduğunu göstermektedir. "İletişim Artırıcı Rolü" ve "Önemlilik Rolü" alt boyutlarının da sırasıyla .89 ve .81 düzeyinde güvenilirlik katsayılarına sahip olması, ölçeğin tüm alt boyutlarının güvenilirliğini desteklemektedir.

Cronbach's Alpha katsayısı, ölçeğin iç tutarlılık düzeyini değerlendirmek için yaygın biçimde kullanılan bir yöntem olmakla birlikte, bu katsayının tüm maddelerin faktöre eşit düzeyde katkı sağladığı varsayımına dayandığı bilinmektedir. Ancak uygulamada, madde yüklerinin farklılık göstermesi oldukça yaygındır. Bu nedenle, farklı madde yüklerine sahip yapılarda daha esnek ve kapsamlı bir iç tutarlılık değerlendirmesi sunan McDonald's Omega (ω) katsayısının da hesaplanması önerilmektedir (Hayes ve Coutts, 2020). Bu doğrultuda, SEYTÖ ölçeğinin her bir alt boyutu için Omega katsayıları da hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Alt Boyutlara Ait Mcdonald's Omega (Ω) Güvenirlik Katsayıları*

| Alt Boyut / Faktör | Maddeler | McDonald's Omega (ω) |
|---|---|---|
| Faktör 1: Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı | O7, O9, O3, O10, O2, O6, O8, O4, O5, O1 | 0.93 |
| Faktör 2: Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar | O15, O13, O16, O12, O17, O14, O18 | 0.95 |
| Faktör 3: İletişim Artırıcı Rolü | O27, O26, O28 | 0.87 |
| Faktör 4: Önemlilik Rolü | O33, O34, O35 | 0.81 |

Tablo 8'de görüldüğü üzere, tüm alt boyutlarda Omega katsayıları .80'in üzerinde olup, bu durum SEYTÖ'nün iç tutarlılık açısından yüksek düzeyde güvenilir ölçümler sunduğunu göstermektedir. Özellikle "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" ile "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar" faktörlerine ilişkin değerlerin sırasıyla .93 ve .95 olması, bu boyutların oldukça güçlü bir biçimde ölçüldüğüne işaret etmektedir. Elde edilen değerler, tüm alt boyutların 0.80'in üzerinde bir güvenirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ölçeğin alt boyutlarının her birinin yapı geçerliğini destekleyecek ölçüde tutarlı olduğu ve katılımcıların yanıtlarında anlamlı bir birliktelik bulunduğu söylenebilir. Faktör 1 ve Faktör 2'de gözlenen .90 üzeri Omega değerleri, bu alt boyutlardaki maddelerin homojen bir yapıyı temsil ettiğini göstermektedir. Faktör 3 ve Faktör 4'teki Omega katsayılarının sırasıyla .87 ve .81 düzeyinde olması ise bu boyutlardaki maddelerin de istikrarlı ve bütünlüklü bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Tüm alt boyutların .80'in üzerinde iç tutarlılık katsayısına sahip olması, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Dunn vd., 2014).

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık düzeyleri Cronbach's Alpha ve McDonald's Omega katsayıları ile değerlendirilmiş ve tüm boyutlarda güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, yapı geçerliğini sayısal olarak desteklemek amacıyla ortalama açıklanan varyans (AVE) değerleri hesaplanmıştır. AVE, her bir faktörün kendi maddeleri tarafından ne düzeyde açıklandığını gösteren bir ölçüt olup, .50 ve üzeri değerler yapı geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Her bir faktör için hesaplanan AVE değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*SEYTÖ Alt Boyutlara Ait Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) Değerleri*

| Faktör | Maddeler | AVE Değeri |
|---|---|---|
| Faktör 1 | O7, O9, O3, O10, O2, O6, O8, O4, O5, O1 | 0.575 |
| Faktör 2 | O15, O13, O16, O12, O17, O14, O18 | 0.749 |
| Faktör 3 | O27, O26, O28 | 0.687 |
| Faktör 4 | O33, O34, O35 | 0.591 |

Elde edilen AVE değerleri, tüm faktörlerde .50 eşik değerinin üzerinde bulunmuştur. Bu durum, her bir alt boyutun, içinde yer alan maddeler tarafından yeterli düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Özellikle Faktör 2 ve Faktör 3'ün .70'in üzerindeki AVE değerleri, bu yapılarda maddelerin oldukça tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturduğunu göstermektedir. Faktör 1 ve Faktör 4'teki AVE değerlerinin de .50'nin üzerinde olması, genel olarak ölçeğin yapı geçerliğini desteklemektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

Yapı geçerliğine ilişkin bulguların ardından, SEYTÖ ölçeğine yönelik katılımcıların genel tutum düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla her bir alt boyuta ilişkin tanımsal istatistik değerleri hesaplanmıştır. Bu analiz kapsamında alt boyutların minimum ve maksimum puanları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu tür tanımsal analizler, ölçeğin işlevsel yönlerini değerlendirmek ve katılımcıların farklı boyutlara yönelik tutum düzeylerini betimlemek açısından önemli bir role sahiptir (DeVellis ve Thorpe, 2021). Tanımsal istatistik değerlerine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

*SEYTÖ Tanımsal İstatistik Değerleri*

| | N | Minimum | Maximum | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|
| Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı | 411 | 1,00 | 5,00 | 4,54 | ,55 |
| Sanata Karşı Olumsuz Tutumlar | 411 | 1,00 | 5,00 | 1,31 | ,57 |
| İletişim Artırıcı Rolü | 411 | 1,00 | 5,00 | 4,36 | ,68 |
| Önemlilik Rolü | 411 | 1,00 | 5,00 | 1,78 | ,75 |

Tablo 10 incelendiğinde, "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" alt boyutunun ortalamasının (M = 4.54) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, katılımcıların sanata karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve sanatın bireysel katkılarına değer verdiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, "İletişim Artırıcı Rolü" alt boyutu da yüksek bir ortalama (M = 4.36) ile katılımcıların sanatın kişilerarası iletişimdeki rolünü olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Öte yandan, "Sanata Karşı Olumsuz Tutumlar" alt boyutunda oldukça düşük bir ortalama değeri (M = 1.31) gözlemlenmiştir. Bu sonuç, katılımcıların sanata yönelik olumsuz düşüncelere büyük ölçüde katılmadıklarını göstermektedir. "Önemlilik Rolü" alt boyutunda ise ortalamanın (M = 1.78) düşük olması, katılımcıların sanatın toplumsal önemine dair farkındalıklarının sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Standart sapma değerlerinin genel olarak düşük çıkması, katılımcı yanıtlarının belirli eğilimlerde yoğunlaştığını ve gruplar arası büyük farklılıklar bulunmadığını göstermektedir (Field, 2013). Bu bulgular, katılımcıların sanat eğitiminin bireysel gelişim ve kişilerarası iletişim katkılarına yüksek düzeyde değer verdiklerini, buna karşılık olumsuz tutumların oldukça düşük düzeyde kaldığını ve sanatın toplumsal önemine ilişkin farkındalıkta görece sınırlı bir eğilim olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçme araçlarının yalnızca tek bir zaman noktasında güvenilir sonuçlar vermesi değil, farklı zamanlarda yapılan uygulamalarda da benzer sonuçlar üretebilmesi, kararlı bir yapıya sahip olduklarını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, SEYTÖ'nün zamana bağlı olarak tutarlılığını değerlendirmek amacıyla test–tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Test–tekrar test, bir ölçme aracının zaman içerisindeki kararlılığını değerlendirmek için kullanılan temel güvenirlik yöntemlerinden biridir (Anastasi ve Urbina, 1997). Bu kapsamda SEYTÖ 200 kişilik bir katılımcı grubuna üç hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Her iki uygulamada elde edilen alt boyut puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11**

*SEYTÖ Alt Boyutlarına Ait Test–Tekrar Test Korelasyon Katsayıları*

| Alt Boyut | Korelasyon Katsayısı (r) |
|---|---|
| Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı | 0.900 |
| Sanata Karşı Olumsuz Tutumlar | 0.942 |
| İletişim Artırıcı Rolü | 0.995 |
| Önemlilik Rolü | 0.913 |

Tablo 11'de yer alan test–tekrar test korelasyon katsayıları, SEYTÖ'nün zaman içerisinde yüksek düzeyde tutarlılık sergilediğini göstermektedir. Tüm alt boyutlar için elde edilen katsayılar .90 ile .995 arasında değişmekte olup, ölçme aracının zaman içinde kararlı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı", "Sanata Karşı Olumsuz Tutumlar", "İletişim Artırıcı Rolü" ve "Önemlilik Rolü" alt boyutlarında ölçülen yapıların zamanla istikrarlı bir biçimde korunabildiğini göstermektedir. Creswell ve Creswell (2018), test–tekrar test güvenirliğinde elde edilen .80 ve üzerindeki korelasyon katsayılarının, ölçme aracının zaman içindeki kararlılığına dair güçlü bir gösterge olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda SEYTÖ'nün tüm alt boyutlarında elde edilen yüksek korelasyon katsayıları, ölçeğin yalnızca geçici eğilimleri değil, aynı zamanda süreklilik gösteren tutum örüntülerini de güvenilir şekilde ölçebildiğini ortaya koymaktadır.

## Tartışma

Bu araştırmada geliştirilen Sanat Eğitimi Yönelimli Tutum Ölçeği (SEYTÖ), okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araç geliştirme amacı taşımaktadır. Elde edilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) bulguları, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Cattell'in (1966) eğik çizgi testine dayalı olarak grafiksel öz değer dağılımında gözlenen kırılma, dördüncü faktörden sonra gerçekleşmiş ve bu da dört faktörlü yapının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca dört faktörün toplam varyansın %66,772'sini açıklaması, sosyal bilimler alanında çok boyutlu ölçme araçları için yeterli kabul edilen %60 eşiğinin üzerinde yer almakta (Field, 2013) ve yapı geçerliğine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır.

AFA sürecinde faktör çıkarma yöntemi olarak Maksimum Likelihood (ML) tekniği tercih edilmiş, rotasyon yöntemi olarak ise Varimax kullanılmıştır. ML yöntemi, parametrik varsayımları sağlaması durumunda güvenilir sonuçlar üretmesi ve modelin genel uyumunu test etme olanağı sunması açısından ölçek geliştirme çalışmalarında önerilen bir tekniktir (Fabrigar vd., 1999). Varimax rotasyonu ise faktörler arası bağımsızlık varsayımına dayalı olarak, yorumlanabilirliği artırmak üzere tercih edilmiştir (Costello ve Osborne, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2019). Tüm maddelerin faktör yüklerinin .40 eşiğini aşması ve yük değerlerinin .615 ile .925 arasında değişmesi, maddelerin ait oldukları faktörlerle anlamlı düzeyde ilişki kurduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2004).

Faktörler arasında kavramsal ayrışmayı test etmek amacıyla Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen ayrımlayıcı geçerlik ölçütleri kullanılmıştır. Her bir faktörün AVE (Average Variance Extracted) karekök değerinin, diğer faktörlerle olan korelasyon katsayılarından yüksek olması, faktörlerin birbirinden yapısal olarak ayırt edilebildiğini göstermektedir. Bu sonuç, ölçeğin çok boyutlu yapısının yalnızca istatistiksel değil, kavramsal düzeyde de ayrıştığını göstermesi açısından önemlidir. Buna ek olarak modelin genel uyumuna ilişkin değerlendirilen RMSEA (.07), SRMR (.02), GFI (.90), AGFI (.85), CFI (.93), NFI (.91) ve RFI (.89) değerlerinin literatürde kabul edilen sınırlar içinde yer alması (Kline, 2016; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2019), dört faktörlü yapının model veri uyumunu da yeterli düzeyde sağladığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik düzeyine ilişkin bulgular da geçerlik analizlerini destekler niteliktedir. Her bir alt boyut için hem Cronbach's Alpha hem de McDonald's Omega katsayıları hesaplanmış; tüm alt boyutlarda bu değerlerin .80'in üzerinde olması, yüksek iç tutarlılığa işaret etmektedir. Özellikle "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" ($\alpha$ = .94, $\omega$ = .93) ve "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar" ($\alpha$ = .95, $\omega$ = .95) alt boyutlarında elde edilen değerler, ilgili yapıların güçlü bir biçimde ölçüldüğünü göstermektedir. Cronbach's Alpha katsayısının eşit madde yükü varsayımına dayanması nedeniyle, faktör yüklerinin farklılaştığı durumlar için daha esnek bir yaklaşım sunan Omega katsayısının da ayrıca raporlanması önemlidir (Dunn vd., 2014; Hayes ve Coutts, 2020). Bu bağlamda, farklı güvenirlik hesaplama yöntemlerinin sonuçları birbirini desteklemektedir.

Zamana bağlı kararlılığı test etmek amacıyla uygulanan test–tekrar test analizinde tüm alt boyutlar için korelasyon katsayılarının .90'ın üzerinde

bulunması (r = .900 ile .995), SEYTÖ'nün zaman içinde tutarlı ölçümler sunduğunu göstermektedir. Bu düzeyde yüksek korelasyonlar, ölçme aracının yalnızca geçici tutumları değil, süreklilik gösteren yapıları da değerlendirme konusunda yeterli olduğunu ortaya koymaktadır (Anastasi ve Urbina, 1997; Creswell ve Creswell, 2018). Özellikle "İletişim Artırıcı Rolü" boyutunda elde edilen r = .995 değeri, bu yapının yüksek düzeyde istikrar gösterdiğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların ölçeğin alt boyutlarına verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen tanımlayıcı istatistikler, sanata karşı genel olarak olumlu tutum sergilendiğini göstermektedir. "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" (M = 4.54) ve "İletişim Artırıcı Rolü" (M = 4.36) alt boyutlarında yüksek ortalamalar elde edilmesi, öğretmen adaylarının sanatın bireysel gelişim ve kişilerarası iletişim üzerindeki etkilerini olumlu değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar" alt boyutunda ise ortalamanın oldukça düşük (M = 1.31) bulunması, katılımcıların sanatla ilgili olumsuz düşüncelere büyük ölçüde katılmadığını göstermektedir. Ancak "Önemlilik Rolü" alt boyutunda düşük ortalama (M = 1.78) elde edilmesi, öğretmen adaylarının sanatın toplumsal işlevine ilişkin farkındalıklarının sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında sanatın yalnızca bireysel katkılarla değil, kültürel miras, toplumsal dönüşüm ve demokratik yurttaşlık gibi bağlamlarla birlikte ele alınmasının önemine vurgu yapmaktadır (Eisner, 2002; Leavy, 2015).

Araştırmada elde edilen bulguların bütüncül analizi, SEYTÖ'nün yalnızca geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmadığını, aynı zamanda sanat eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarındaki yerini izlemeye ve değerlendirmeye yönelik anlamlı bir çerçeve sunduğunu ortaya koymaktadır. Dört faktörlü yapının kavramsal olarak ayrışabilmesi, yüksek iç tutarlılık katsayıları ve zaman içindeki istikrarı, ölçeğin hem anlık tutumları hem de süreklilik gösteren eğilimleri yakalayabildiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sanata yönelik olumlu bireysel yaklaşımlar sergilemesine karşın, sanatın toplumsal işlevine dair farkındalıklarının sınırlı olabileceği yönündeki bulgular, eğitim programlarında bu boyutun daha görünür hâle getirilmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazınında, öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumlarını incelemeye yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir bölümü, öğretmen tutumlarını bireysel ve bağlamsal değişkenler doğrultusunda ele almış (Güngör ve Dalgar, 2023; Polat vd., 2022; Yapalı, 2024) , bir bölümü ise

sanat eğitiminin eğitsel değerine ilişkin genel değerlendirmeler sunmuştur (Dighe vd., 1998). Bunun yanı sıra, Russell-Bowie (2012) öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz güvenini incelerken deneyim eksikliği, kaynak yetersizliği ve akademik baskıların etkili olduğunu; Oreck (2004) ise öğretmenlerin sanatın önemini kabul etmelerine karşın sınıf içi uygulamalarda sanata yeterince yer vermediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin tutumlarının yalnızca bilişsel düzeyde değil, duyuşsal ve davranışsal yönleriyle birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Mevcut çalışma, öğretmen tutumlarını bu üç boyut ekseninde kuramsal bir bütünlük içinde değerlendirmeyi hedeflemesi ve geçerli bir ölçme aracı geliştirme yoluyla bu yaklaşımı yapılandırması açısından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, sınıf öğretmenleri ya da öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik görüş ve uygulamalarına odaklanmakta; doğrudan okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine ilişkin tutumlarını inceleyen özgün ölçek çalışmaları bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen ölçme aracı, alanda karşılanmamış bir ihtiyaca yanıt vermektedir.

Geliştirilen ölçek kapsamında tanımlanan dört alt boyut, alan yazınında sanat eğitiminin pedagojik işlevleriyle örtüşmekte ve önceki araştırmalarla desteklenmektedir. Sanat eğitiminin iletişim artırıcı işlevine ilişkin olarak, Bae (2004) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin çocukların sanat algılarını desteklemek amacıyla yaratıcı tartışmalar yürüttüğü belirlenmiştir. Bu bulgu, SEYTÖ'nün "İletişim Artırıcı Rolü" boyutu ile örtüşmektedir. Benzer biçimde, Parlakyıldız ve Yıldızbaş (2006), okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde kullandıkları materyalleri incelemiş ve öğretmenlerin sanatın çocuk gelişimine katkı sağladığına ilişkin güçlü inançlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen yüksek düzeyde olumlu tutum puanlarını desteklemektedir.

Dilmaç vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının resim öğretimine ilişkin algıları incelenmiş ve katılımcıların farklı tekniklerle desteklenen sanatsal öğretime ilgi duydukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmada yer alan katılımcıların sanata yönelik olumlu tutumlarıyla örtüşen bir görünüm sergilemektedir. Öztürk'ün (2008) araştırmasında öğretmenlerin sanat etkinliklerinin diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirilmesine yönelik olumlu bakış açıları olduğu vurgulanmıştır; bu sonuç da SEYTÖ'nün "Önemlilik Rolü" boyutuyla paralel niteliktedir.

Sanat eğitiminin öğretmen müdahalesi ile desteklenmesi gerektiğini ortaya koyan bir diğer bulgu, Eckhoff (2011a) tarafından ortaya konmuştur. Bu çalışmada sanatçı iş birliklerinin eğitime katkı sağladığı görülmüş, öğretmenin rehberliğinin önemine dikkat çekilmiştir. Bu vurgu, SEYTÖ uygulamasında özellikle "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" ile "İletişim Artırıcı Rolü" alt boyutlarında gözlemlenen yüksek ortalamalarla örtüşmekte; öğretmenlerin sanatı yönlendirme ve iletişimi güçlendirme potansiyellerine olumlu yaklaşımlar geliştirdiğini göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilmesinin ardından farklı araştırmalarda kullanılması, SEYTÖ'nün yalnızca ölçme aracı olarak değil, aynı zamanda sanat eğitimi politikalarına dair veri üretme potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Ölçeklerin farklı örneklemlerde tekrar uygulanması, hem geçerlik ve güvenirlik sınamalarını pekiştirmekte hem de ölçme aracının yapısal istikrarına ilişkin ek kanıtlar sunmaktadır (Boateng vd., 2018; DeVellis, 2017). Farklı araştırmacılar tarafından çeşitli örneklemlerde uygulanmış olması, ölçeğin geçerlik sınamalarını pekiştirmiş ve farklı yönleriyle sanat eğitimi bağlamında kullanıma açık hâle geldiğini ortaya koymuştur. Örneğin, Yücesoy vd. (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, SEYTÖ okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla kullanılmış; katılımcıların genel olarak sanat eğitimine karşı olumlu, ancak görsel sanatlar dersine yönelik daha olumsuz bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu durum, sanat eğitiminin bütünsel değeri konusunda farkındalık geliştirilmiş olmasına rağmen, öğretim sürecinde uygulanan ders içeriklerinin pedagojik açıdan yetersizliği ya da derslerin deneyimsel boyutlardan uzak, teorik bir biçimde sunulmasının tutumları olumsuz yönde etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, Deleş ve Aral (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, öğretmenlerin eğitim düzeyi, görev süresi ve okul türü gibi değişkenler ile SEYTÖ puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Özellikle lisansüstü eğitim almış, özel okullarda görev yapan ve sanat eğitimi geçmişine sahip öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin farkındalıklarının ve yaklaşımlarının mesleki deneyimle birlikte geliştiğini ve eğitim düzeyi ile sanatsal deneyim arttıkça sanatın eğitsel işlevine dair daha bilinçli bir tutum sergilendiğini göstermektedir. Ayrıca özel okul ortamlarının sanata ayrılan kaynak, zaman ve program çeşitliliği açısından devlet okullarına kıyasla daha elverişli koşullar sunması da bu farklılığın oluşmasında etkili bir

faktör olabilir. Bu doğrultuda, sanat eğitimine yönelik tutumları farklı değişkenler bağlamında ele alan güncel çalışmaların, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemek ve bağlamsal olarak derinleştirmek açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Biber vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada, SEYTÖ aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin sanata yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşları, sanata ilgileri ve sanatsal etkinliklere katılım sıklıkları da bu ilişkiyi etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Bu bulgular, sanat eğitimi tutumlarının yalnızca bireysel beğeni düzeyini değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşımları ve düşünme biçimlerini de etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada geliştirilen ölçekle ölçülen tutumların öğretmenlerin mesleki yetkinlikleriyle nasıl bir ilişki kurabileceğine dair dolaylı ancak anlamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Polat vd. (2022) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, SEYTÖ'nün "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" ile "İletişim Artırıcı Rolü" alt boyutlarında yüksek ortalama puanlar elde edilmiştir. Sanata yönelik olumsuz tutumlar alt boyutunda ise düşük puanlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sanatın eğitsel işlevlerini benimsediklerini ve genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Mevcut araştırmada elde edilen benzer sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliğinin farklı örneklemlerde tutarlı biçimde ortaya çıkabildiğine işaret etmektedir.

Güngör ve Dalgar'ın (2023) araştırmasında da okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, sanat eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkilerine dair güçlü görüşler ifade etmişlerdir. Bu bulgular, ölçeğin ölçtüğü tutumların yalnızca mevcut durumla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğretmen adaylarının pedagojik algılarını da yansıttığını göstermektedir. Bu açıdan, mevcut araştırma bağlamında ölçeğin kullanımının hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçlerde anlamlı sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

Yapalı (2024) tarafından yürütülen araştırmada ise SEYTÖ ile sanat eğitimine yönelik tutumlar ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişki analiz edilmiş; iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Buna karşılık, demografik değişkenlerin bu tutumlar üzerinde istatistiksel olarak

anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin çok boyutlu psikolojik yapılarla ilişkilendirilebileceğini ve farklı örneklemlerde de anlamlı çıktılar verebileceğini göstermektedir. Bu durum, mevcut çalışmada geliştirilen yapının hem geçerlik hem de uygulama potansiyeli açısından güçlü bir zemin sunduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, SEYTÖ'nün yalnızca geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmadığını, aynı zamanda sanat eğitiminin erken çocukluk bağlamında yeniden kuramsallaştırılmasına da katkı sunabileceğini göstermektedir. Araştırmada geliştirilen dört faktörlü yapı, yalnızca öğretmen görüşlerini nicel olarak sınıflandırmakla kalmayıp, bu görüşlerin pedagojik ve uygulamalı yansımalarını da anlamaya olanak tanımaktadır. Sanat eğitimi, bireylerin düşünsel, estetik ve yaratıcı kapasitelerinin gelişimine doğrudan katkı sunan temel bir eğitim alanıdır. Özellikle erken yaşlarda sunulan nitelikli sanat eğitimi, bireylerin sanata yönelik algı ve tutumlarını şekillendirmekte; aynı zamanda toplumsal düzeyde yaratıcı ve üretken bireylerin yetişmesini desteklemektedir. Bu çerçevede, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine ilişkin tutumları, sunulan eğitimin niteliğini ve kapsamını belirlemede belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen SEYTÖ, öğretmen tutumlarını geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçmeye olanak sağlayarak, alan yazınına önemli bir katkı sunmuştur. Ölçeğin farklı bağlamlarda kullanılması yoluyla elde edilecek bulguların, sanat eğitiminin erken çocukluk dönemindeki uygulamalarının daha etkili hâle gelmesine yönelik planlamalara ve eğitim politikalarının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Sonuç

Bu çalışma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen SEYTÖ'nün geçerlilik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kuramsal temellendirmesi, yapı geçerliği ve kapsamlı istatistiksel analizleri bu çalışma aracılığıyla sistematik biçimde sunulmuştur.

Yapılan faktör analizi sonucunda, 23 maddeden oluşan dört faktörlü ölçeğin yapısına ilişkin $\chi^2 = 751{,}069$ ($df = 221$, $p < .001$) değeri elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, ki-kare testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğüne duyarlılığı nedeniyle beklenen bir durumdur ve bu nedenle modelin genel uyumunu değerlendirirken diğer uyum indeksleri esas alınmıştır (Kline, 2016). Tüm uyum

indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (RMSEA = 0.07; SRMR = 0.02; GFI = 0.90; AGFI = 0.85; NFI = 0.91; CFI = 0.93; RFI = 0.89). Bu bulgular, ölçeğin dört faktörlü yapısının verilerle yeterli düzeyde örtüştüğünü ve 23 madde ile anlamlı bir yapısal bütünlük oluşturduğunu göstermektedir.

Ölçek, güvenilirlik açısından değerlendirilmiş ve yapılan analizler sonucunda SEYTÖ alt boyutlarından "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" için 0.94; "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar" için 0.95; "İletişim Artırıcı Rolü" için 0.89 ve "Önemlilik Rolü" için 0.81 Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin son derece yüksek olduğunu göstermektedir (DeVellis ve Thorpe, 2021). Buna ek olarak, McDonald's Omega katsayıları sırasıyla 0.91, 0.90, 0.87 ve 0.84 olarak bulunmuştur. Özellikle Faktör 1 ve Faktör 2'de gözlenen .90 üzeri Omega değerleri, bu alt boyutlardaki maddelerin homojen bir yapıyı temsil ettiğini; diğer faktörlerdeki değerler ise ölçeğin genel bütünlüğünü desteklediğini ortaya koymaktadır.

Yapı geçerliğinin ek bir göstergesi olarak her bir alt boyuta ilişkin AVE değerleri de hesaplanmış ve sırasıyla 0.58, 0.75, 0.69 ve 0.59 olarak elde edilmiştir. Bu değerler, her alt boyutun ölçtüğü yapının ortalama varyansını yeterli düzeyde yansıttığını göstermektedir (Hair vd., 2019).

Tanımlayıcı istatistikler, ölçeğin alt boyutlarındaki merkezî eğilim ve dağılım özelliklerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır (Tavşancıl, 2014). Tanımlayıcı istatistikler doğrultusunda, SEYTÖ'nün alt boyutlarına ilişkin ortalama değerlerin 1,31 ile 4,54 arasında değiştiği; standart sapmaların ise 0.55 ile 0.75 aralığında olduğu belirlenmiştir. Standart sapma değerlerinin bu düzeyde olması, yanıtların tutarlılığını ve ölçekteki maddelerin homojenliğini desteklemektedir (Field, 2013). Katılımcıların "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı" ve "İletişim Artırıcı Rolü" alt boyutlarında yüksek, "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar" ve "Önemlilik Rolü" alt boyutlarında ise düşük düzeyde tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

Ölçeğin zamana bağlı olarak benzer sonuçlar verip vermediğini değerlendirmek amacıyla test–tekrar test yöntemi uygulanmış, 200 kişilik bir gruba üç hafta arayla iki uygulama yapılmıştır. Alt boyutlara ilişkin Pearson korelasyon katsayıları .900 ile .995 arasında değişmiş; bu bulgular SEYTÖ'nün zaman içinde kararlı ve güvenilir sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur (Anastasi ve Urbina, 1997). Özellikle tüm alt boyutlarda .90'ın üzerinde elde edilen katsayılar, ölçme aracının zamana karşı kararlı bir yapı sunduğunu göstermektedir.

Yapılan AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının örneklem verisiyle uyum düzeyini değerlendirmek amacıyla yapı geçerliğine ilişkin model uyum indeksleri hesaplanmıştır. Bu kapsamda RMSEA = 0.07; SRMR = 0.02; GFI = 0.90; AGFI = 0.85; NFI = 0.91; CFI = 0.93; RFI = 0.89 şeklinde elde edilen değerler, modelin verilerle kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediğini göstermektedir. Başlangıçta 36 maddeden oluşan ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 23 maddeye indirgenmiş ve son yapısını almıştır. Her bir faktörün içerdiği maddeler doğrultusunda yapılan kavramsal adlandırmalarla, Faktör 1 "Sanattan Hoşlanma ve Sanatın Katkısı", Faktör 2 "Sanata Yönelik Olumsuz Tutumlar", Faktör 3 "İletişim Artırıcı Rolü" ve Faktör 4 "Önemlilik Rolü" şeklinde isimlendirilmiştir. Tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde olması, ölçeğin dört faktörlü ve 23 maddelik yapısının, örneklem grubunda istatistiksel olarak desteklendiğini göstermektedir. Bu model, kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun bulunmuştur. Geliştirilen ölçeğin, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını çok boyutlu olarak değerlendiren, kuramsal temelli ve yüksek güvenirlik düzeyine sahip özgün bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür. SEYTÖ, yalnızca mevcut tutumları ölçmekle kalmayıp, gelecekteki araştırmalar için de karşılaştırılabilir, evrensel bir zemin sunmaktadır. Böylece erken çocukluk eğitiminin sanatsal boyutunu değerlendirmek ve geliştirmek isteyen eğitimciler, politika yapıcılar ve akademisyenler için somut bir kaynak ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %94,6'sı sanattan hoşlandıklarını ifade etmiş ve sanatın katkısına yüksek oranda inandıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, sanat eğitiminin bireylerin gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulayan literatürdeki bulgularla örtüşmektedir.

Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlar, sanat eğitimine yönelik tutumların iletişimi artırıcı bir rol oynadığına dair güçlü bir inanç olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %92,76'sı sanat eğitiminin bu açıdan önemine vurgu yapmıştır. Bu durum, Bae (2004) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir; bu çalışmada öğretmenlerin, çocukların sanat algılarını geliştirmeye yönelik yaratıcı tartışmalara yönelttiği tespit edilmiştir. Sanat eğitiminin, iletişim becerilerini destekleyici yönü, öğretmenlerin sanatsal süreçlere aktif katılımı ile de ilişkilidir.

Yurt içindeki alan yazınında, genellikle görsel sanatlar dersi ile ilgili öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen nitel araştırmalar yer almaktadır. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını ele alan herhangi bir bilimsel çalışmanın olmaması, bu araştırmanın özgünlüğünü ve önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine ilişkin bakış açıları ve tutumları, sanatın eğitsel rolünü anlamak ve etkili biçimde yapılandırmak açısından belirleyici bir konumdadır. Sanat eğitimi, bireylerin estetik duyarlılık, yaratıcı düşünme ve özgün ifade becerilerini geliştirmenin ötesinde; demokratik, üretken ve nitelikli bir toplumun inşasında da temel bir işlev üstlenmektedir. Bu araştırma, sanat eğitiminin okul öncesi dönemdeki yansımalarını anlamak ve alana dair daha derinlemesine analizler gerçekleştirmek isteyen araştırmacılar için kuramsal ve yöntemsel olarak güçlü bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. SEYTÖ'nün farklı örneklemler ve bağlamlarda uygulanmasıyla elde edilecek bulguların, sanat eğitiminin erken çocukluk dönemindeki uygulamalarını geliştirecek planlamalara ve eğitim politikalarının iyileştirilmesine önemli ölçüde katkı sunma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

## Öneriler

Yapılan araştırma bulguları, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sanat eğitimine karşı olumlu bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin %94,6'sı sanatın önemine ve katkısına inanmakta, %96,84'ü sanata yönelik olumlu tutum sergilemekte, %92,76'sı sanatın iletişimi artırıcı rolünü vurgulamakta ve %87,6'sı sanat eğitiminin önemine dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, sanat eğitiminin okul öncesi eğitim sürecine entegre edilmesinin hem sınıf içi etkinlikler hem de öğrenme ortamlarının niteliği açısından önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Kalıcı öğrenmenin, özgür ve keyifli eğitim ortamlarında daha etkili biçimde gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi; yaratıcı, çok yönlü ve mutlu bir eğitim atmosferi oluşturmak bakımından kritik görülmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular ışığında bir dizi öneri sunulması mümkündür.

Geliştirilen Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (SEYTÖ), okul öncesi öğretmenlerinin sanata ilişkin tutumlarını çok boyutlu ve sistematik biçimde değerlendirme olanağı sunmaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin sanata yönelik olumlu eğilimleri desteklenebileceği gibi olumsuz yönelimler de erken evrede tespit edilerek hedefe yönelik eğitsel müdahalelerle dönüştürülebilir. Ölçeğin

uygulama sonuçları, öğretmenlerin sanata ilişkin tutumlarının doğrudan öğrenme ortamlarına yansıdığını ortaya koymakta ve bu yönüyle SEYTÖ, pedagojik sürece etkileri anlamak bakımından etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Sanat eğitimi kapsamında öğrenci etkileşiminin artırılması, çocukların sanata karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlarken, öğretmenlerin de sürece rehberlik rollerini daha etkin biçimde üstlenmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, ölçek uygulamalarına dayalı olarak öğretmenlerin sanatsal etkileşim düzeyleri izlenmeli; buradan elde edilecek veriler doğrultusunda okul öncesi eğitim programlarının içerikleri yeniden yapılandırılmalıdır.

Farklı bölgelerden ve demografik özelliklerden daha geniş örneklemlerle yapılacak uygulamalar, ölçeğin genellenebilirliğini ve geçerliliğini test etme imkânı sunacaktır. Bu doğrultuda elde edilecek bulgular, bölgesel ya da ulusal düzeyde sanat eğitimi politikalarının şekillendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmanın nicel bulgularının nitel araştırmalarla desteklenmesi; öğretmenlerin tutumlarının arkasında yatan nedenlerin daha derinlemesine analiz edilmesine olanak tanıyacaktır.

Araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Ölçek geliştirme sürecinde yalnızca Ankara il merkezinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu durum, bulguların coğrafi ve kurumsal genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle, gelecek çalışmalarda farklı bölgelerden öğretmenleri kapsayan, çeşitlendirilmiş örneklemlerle, çok yöntemli veri toplama stratejilerinin kullanılması ve zaman boyutunun dikkate alınarak boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin faktör yapısı, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenmiştir. İlerleyen araştırmalarda farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilecek doğrulayıcı analizler, elde edilen yapının güvenirliğini ve geçerliliğini test etmek açısından önem taşımaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde, ölçme araçlarının farklı bağlamlarda tekrar test edilmesinin geçerlik bulgularını güçlendirdiği bilinmektedir (Boateng vd., 2018; DeVellis, 2017).

Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, okul öncesi öğretmenleri için geliştirilecek Temel Sanat Eğitimi Programları ile müdahale temelli uygulamalar gerçekleştirilebilir. Bu sayede öğretmen tutumlarındaki değişim süreçleri izlenebilir ve programların etkililiği ampirik verilerle değerlendirilebilir.

Uluslararası değişim programları kapsamında farklı ülkelerdeki sanat eğitimi uygulamalarına katılan öğretmenlerle ön test–son test temelli karşılaştırmalar yapılması da kültürlerarası sanat eğitimi anlayışlarını karşılaştırmalı biçimde analiz etmek açısından anlamlı katkılar sağlayacaktır.

Buna ek olarak, okul öncesi öğretmenlerine yönelik düzenli sanat eğitimi içerikli hizmet içi eğitim programları planlanmalı ve bu programların öncesinde ve sonrasında yapılacak ölçümlerle tutum değişkenliğinin uzun vadeli seyri izlenmelidir. Böylece sanat eğitimi politikalarına ilişkin veri temelli karar alma süreçleri desteklenecektir. Ayrıca ölçek uygulamalarında sanata karşı olumsuz veya kararsız tutum sergileyen öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir. Bu görüşmelerden elde edilecek nitel veriler, olumsuz tutumların arka planındaki nedenleri daha kapsamlı biçimde ortaya koyarak iyileştirici stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

## Extended Summary

### Introduction

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to assess preschool teachers' attitudes toward art education. Art education is essential for nurturing creativity, aesthetic awareness, and expressive abilities, especially during early childhood. Teachers' attitudes significantly influence how art is integrated into learning environments. However, existing literature lacks a contextually and theoretically grounded instrument specifically designed for preschool teachers in Türkiye. This study addresses this gap by presenting the development and validation of the Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (Attitude Scale for Art Education – SEYTÖ), offering a multidimensional assessment framework that addresses both positive and negative attitudes, communicative value, and perceived importance of art.

### Methodology

The item pool was created based on a comprehensive literature review and expert evaluations. The draft version of SEYTÖ was administered to a simple random sampling method applied to 411 preschool teachers in Ankara, of whom 96.6% were female. The scale development process included exploratory factor analysis (EFA) without performing confirmatory factor analysis (CFA), internal consistency assessments using Cronbach's Alpha and McDonald's Omega, and test–retest reliability procedures. Participants were selected through random

sampling from both public and private preschools. Statistical analyses were conducted to evaluate construct validity and reliability, including item–total correlations and temporal stability.

## Findings

The findings revealed a four-factor structure through exploratory factor analysis (EFA). The final version of the scale consisted of 23 items that effectively represented the following four factors:

1. "Enjoyment of Art and Contributions of Art"
2. "Negative Attitudes Towards Art"
3. "Enhancing Communication"
4. "Importance of Art"

Reliability analysis showed high internal consistency for each factor, indicating strong homogeneity among items: enjoyment of art ($\alpha = 0.94$), negative attitudes toward art ($\alpha = 0.95$), enhancing communication ($\alpha = 0.89$), and importance of art ($\alpha = 0.81$). Test–retest reliability coefficients ranged from 0.900 to 0.995, confirming the stability of the instrument over time.

## Discussions, Conclusions, and Recommendations

The results indicate that preschool teachers hold generally positive attitudes toward art education. For example, 94.6% of participants expressed enjoyment of art, 96.84% reported positive views, and 92.76% emphasized its communicative value. It is essential for preschool teachers to foster joyful and stimulating learning environments, as their own emotional disposition significantly influences pedagogical outcomes. These findings support integrating art into early childhood curricula and highlight SEYTÖ's utility as both a diagnostic and developmental tool.

Based on the results, the following recommendations are proposed:

- SEYTÖ can be used to systematically assess teachers' attitudes and inform professional development.
- Art-based activities should be designed to enhance teacher–student interaction and creativity.
- Future studies with more diverse and larger samples are needed to increase generalizability.
- Qualitative studies can deepen understanding of underlying factors shaping teacher attitudes.

- Intervention studies using structured art education programs may help shift negative perceptions.
- Cross-cultural studies can offer comparative insights into global art education practices.
- Longitudinal research is recommended to track changes in attitudes over time.
- Focus groups with teachers expressing ambivalence may guide educational policy and curriculum design strategies.

This study contributes to early childhood education by offering a theoretically grounded, statistically validated, and multidimensional instrument for assessing preschool teachers' attitudes toward art, and provides a foundation for future interdisciplinary and cross-sectoral research and practice.

---

**Yazar Katkıları:** Bu makaledeki tüm bölümler, yazarların eşit katkılarıyla (% 50) hazırlanmıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Etik Beyanı**: Bu çalışma süresince "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm ilkelere titizlikle uyulmuştur. "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" kapsamında değerlendirilebilecek herhangi bir işlem veya eylemde bulunulmamıştır. Ayrıca tüm yazarlar, çalışmaya bilimsel olarak katkı sağlamıştır; yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır ve tüm etik sorumluluk makale yazarlarına aittir.

**Etik Kurul İzni:** Bu çalışma için ilgili kurumdan etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurulun adı, onay tarihi ve belge numarası ekte sunulmuştur.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekâ kullanmamıştır.

---

## Kaynakça

Ajzen, I., Fishbein, M., Lohmann, S., & Albarracín, D. (2018). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín & B. T. Johnson (Eds.), *The handbook of attitudes* (Vol. 1, pp. 197–255). Routledge.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th Ed.). Prentice Hall.

Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 24–33.

Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 185–196.

Ayaydın, A., & Kurtuldu, A. K. (2010). Sanat eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 201–209.

Aydın, F., & Kara, F. N. (2024). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: Ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Science Education, 10*(4), 103–118. https://doi.org/10.36681/

Bae, J. H. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal, 31*(4), 247–254. https://doi.org/10.1007/s10643-004-1073-9

Biber, K., Cankorur, H., Özçınar, D., & Güngör, B. (2022). Attitudes of preschool teachers towards art education and art activities. *Current Research in Education, 25*, 25–43.

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health, 6,* 149. https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*(2), 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(1), 1–9.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th Ed.). SAGE Publications.

Çevik, M., & Ata, R. (2019). Turkish validation of STEAM scale and examination of relations between art attitudes, STEM awareness and STEAM attitudes among pre-service teachers. *Inquiry in Education, 11*(2), 1–25.

Davis, J. (1997). Artistry lost: U-shaped development in graphic symbolization. *Studies in Art Education, 38*(3), 132–157.

Deleş, B., & Aral, N. (2022, March 21–23). *Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi.* [Sözlü Bildiri]. II. International Siirt Scientific Research Congress, Siirt, Turkey.

Demirci-Katrancı, M. (2019). Kültürel değerlere ve minyatür sanatına yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği. *Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(39), 115–133. https://doi.org/10.16990/SOBIDER.5170

Demirkol, M., & Kuşça, N. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen özyeterlik ölçeği: Ölçek uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 1865–1883.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th Ed.). SAGE Publications.

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th Ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.

Dilmaç, O., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kaya, H. İ. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının resim öğretimi dersine ilişkin algılarının incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 94–107.

Dighe, J., Calomiris, Z., & Van Zutphen, C. (1998). Nurturing the language of art in children. *Young Children, 53*(1), 4–9.

Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology, 105*(3), 399–412. https://doi.org/10.1111/bjop.12046

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal, 35*(5), 463–472. https://doi.org/10.1007/s10643-007-0216-1

Eckhoff, A. (2011a). Art experiments: Introducing an artist-in-residence program in early childhood art education. *Early Childhood Education Journal, 39*(4), 213–222. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0464-z

Eckhoff, A. (2011b). Art viewing as an early childhood learning experience. *Early Childhood Education Journal, 39*(4), 233–244.

Edwards, L. C., & Nabors, M. L. (1993). The creative arts process: What it is and what it is not. *Young Children, 48*(3), 77–81.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.

Feldman, E. B. (2008). *Practical art criticism*. Pearson Prentice Hall.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th Ed.). SAGE Publications.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50. https://doi.org/10.2307/3151312

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th Ed.). Holt, Rinehart & Winston.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th Ed.). Pearson.

Grytting, C. (2000). The benefits of art education. *Arts & Activities, 127*(3), 66.

Gökdaş, Y., & Öztürk, D. (2017). Görsel sanatlar öğretimine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 683–692.

Güngör, H. N., & Dalgar, G. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 68,* 347–383.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th Ed.). Cengage Learning.

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures, 14*(1), 1–24. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629

Hill, R. J. (2017). Attitudes and behavior. T. Postmes & N. R. Branscombe (Eds.), In *Social psychology* (pp. 347–377). Routledge.

Hirsch, E. D. (2000). *The schools we need: And why we don't have them*. Anchor.

Karagöz, A. E., & Çağlar, M. (2022). Okul paydaşlarına yönelik görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5*(1), 80–95. https://doi.org/10.52974/jena.1121993

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, S. (2014). Ebru sanatının çocuklar üzerindeki rolü ve Düzce İstiklal Anaokulu örneği. *Akdeniz Sanat Dergisi, 5*(10), 1–16.

Kindler, A. M. (2010). Art and art in early childhood: What can young children learn from "a/art activities" *International Art in Early Childhood Research Journal, 2*(1), 1–14.

Kisida, B., & Bowen, D. (2019). *New evidence of the benefits of arts education.* Brookings Institution. https://www.brookings.edu/research/new-evidence-of-the-benefits-of-arts-education/

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). The Guilford Press.

Laguador, J. M. (2013). Developing students' attitude leading towards a life-changing career. *Educational Research International, 1*(3), 28–33.

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd Ed.). The Guilford Press.

Lowenfeld, V. (1943). *Creative and mental growth*. Macmillan.

Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 55–69. https://doi.org/10.1177/0022487103260072

Öztürk, E. (2008). *Preschool teachers' self-reported beliefs on integrated curriculum: Integration of visual art with other activities* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Parlakyıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2006). Okulöncesi sanat etkinliklerinde artık materyallerin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6,* 1–15.

Polat, Ö., Aslan, N., & Aydın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin sanata yönelik tutumları ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 2836–2868.

Russell-Bowie, D. (2012). Developing preservice primary teachers' confidence and competence in arts education using principles of authentic learning. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(1), 60–74.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.

Sıcak, A., & Akkaş, E. (2013). Üstün yetenekli öğrenciler için bilim ve aanat merkezlerine (BİLSEM) yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 136–145.

Slavec, A., & Drnovšek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review, 14*(1), 39–62. https://doi.org/10.15458/2335-4216.1203

Şen, Z., & Kalyoncu, R. (2020). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmen kavramlarına yönelik tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 64–80. https://doi.org/10.35675/befdergi.652210

Şenlitürk, A. (2017). Öğretmen adaylarının plastik sanatlara yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 865–878.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th Ed.). Pearson Education.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Uzun, Y., & Kalyoncu, R. (2017). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi, 51*(236), 2801–2814.

Uzun, Y. (2021). *Güncel sanat tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin güncel sanata yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood: Meaning-making and children's drawing*. SAGE Publications.

Yalçın, G., Şener Akın, U., & Kan, A. (2021). Bilim ve sanat merkezlerine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 166–178. https://doi.org/10.48174/buaad.42.2

Yapalı, Y. (2024). Okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitimine yönelik tutumları ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(2), 1018–1031.

Yılmaz, A., Namlı, S., & Kan, A. (2013). Developing scale for attitude towards sport history lesson. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 4*(12), 49–59.

Yücesoy, Y., Demir, B., Bağlama, B., Polat, Ü., & Öznacar, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimi ve görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies, 4*(2), 309–321.

## Ekler

*Ek A. Sanat Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (SEYTÖ)*

| | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Sanat eğitimi kişilerin yaratıcı yönünü destekler. | | | | | |
| 2 | Sanat eğitimi çok yönlü düşünebilme becerisini geliştirir. | | | | | |
| 3 | Sanat eğitimi almak kişinin üretkenliğini geliştirmek açısından oldukça yararlıdır. | | | | | |
| 4 | Sanat eğitimi insanlara estetik görüş kazandırır. | | | | | |
| 5 | Sanat eğitimi ilgi çekicidir. | | | | | |
| 6 | Sanat eğitimi zevklidir. | | | | | |
| 7 | Sanat eğitimi kişilere eleştirel düşünebilme becerisi kazandırır. | | | | | |
| 8 | Sanat eğitimi insanlara huzur verir. | | | | | |
| 9 | Sanat eğitimi, eğitimin her kademesinde olmalıdır. | | | | | |
| 10 | Sanat eğitimi her yaştan birey için önemlidir. | | | | | |
| 11 | Sanat eğitimi değersizdir. | | | | | |
| 12 | Sanat eğitimi zararlı sonuçlar doğurur. | | | | | |
| 13 | Sanat eğitimi sıkıcıdır. | | | | | |
| 14 | Sanat eğitimi zaman kaybıdır. | | | | | |
| 15 | Sanat eğitiminin kişiye herhangi bir katkısı yoktur. | | | | | |
| 16 | Sanat eğitimi kişilere huzursuzluk verir. | | | | | |
| 17 | Sanat eğitimi eleştirel düşünceyi desteklemez. | | | | | |
| 18 | Sanat eğitimi kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmek konusunda yarar sağlar. | | | | | |
| 19 | Sanat eğitimi iletişim becerilerini geliştirir. | | | | | |
| 20 | Sanat eğitimi kişinin bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlarını olumlu destekleyecek güçtedir. | | | | | |
| 21 | Sanat eğitimine bütçe ayırmaktansa daha önemli ihtiyaçlar karşılanmalıdır. | | | | | |
| 22 | Sanat eğitimi yerine diğer alanlara daha çok yer verilmelidir. | | | | | |
| 23 | Sanat eğitimi olmasa da olur. | | | | | |

# Anaokulu Bahçelerinin Öğrenme Ortamlarına Dönüştürülmesine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Ankara İli Etimesgut İlçesi Örneği)

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Cemile Burcu DURMUŞ[1], Elif Omca ÇOBANOĞLU[2], Emel OĞUZ[3]**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Temel Eğitim, burcu.durmus@gop.edu.tr . ORCID: 0000-0003-2468-8578

2 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, eomca@omu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-3691-8273

3 Mdr. Yrd. Gelincik Anaokulu, emelidiloguz@gmail.com ORCID: 0009-0002-9775-2876

Gönderilme Tarihi: 14.06.2024 Kabul Tarihi: 12.06.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1501592

**Atıf:** "Durmuş, C.B., Çobanoğlu, E.O., & Oğuz, E. (2025). Anaokulu Bahçelerinin Öğrenme Ortamlarına Dönüştürülmesine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Ankara ili Etimesgut ilçesi Örneği). *Millî Eğitim, 54*(248), 2323-2366 DOI: 10.37669/milliegitim.1501592"

***Öz***

*Okul bahçelerinin etkin şekilde öğrenme alanları olarak kullanılmasının, çocukların tüm gelişimsel alanlarına olumlu katkılar sağladığı bilinmesine rağmen, eğitim öğretim sürecinin büyük bir kısmının sınıf ortamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklar için en kolay ulaşılabilir ve en yakın sınıf dışı öğrenme ortamı olan okul bahçelerinin yaparak yaşayarak öğrenme sürecine uygun alanlar olduğu düşünüldüğünde, bu alanların işlevselliğinin artırılması da önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda okul bahçelerinin eğitim öğretim dönemi boyunca kesintisiz öğrenme ortamı olarak kullanılma durumunun araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan 12 anaokulundan 5 tanesinde görev alan okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmış, öğretmen ve yöneticiler için ayrı ayrı hazırlanan tam yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Sonuç olarak; okul bahçelerini öğrenme ortamı olarak kullanmayı tercih eden öğretmenlerin yanı sıra bahçelerin yetersizliği ve hava şartlarına bağlı olarak veli tepkisi sebebi ile kullanırken çekimser davrandıklarını ifade edenler olmuştur. Öğretmenler genelde, bahçe kullanımı konusunda yöneticilerinden destek aldıklarını, bahçede çocuklar için etkinlik olarak serbest oyun, keşif ve gözlem yapma gibi aktiviteleri tercih ettiklerini, açık alan etkinliklerinin çocukların gelişimsel alanlarına katkı sağladığını ancak tam olarak yaratıcılıklarını destekleyici yapılandırılmamış bir bahçe profiline sahip olamadıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticiler de öğretmenler gibi, açık alanların çocuklar için faydalı olduğuna inandıklarını ancak veli tepkisi ve hastalık korkusu gibi engellerle karşılaştıkları için imkânlar dahilinde bahçe kullanımı hususunda öğretmenlerine destek olduklarını söylemişlerdir. Öğretmen ve yöneticiler; hayallerindeki okul bahçelerini meyve ağaçları ile dolu, daha yeşil, büyük, çocukların özgürce hareket edip, gözlem yapabileceği ve ekip dikebileceği hobi bahçesi tarzı alanların olduğu bir ortam şeklinde tasvir etmişlerdir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *okul dışı öğrenme ortamları, sınıf dışı eğitim, anaokulu bahçeleri, öğretmen ve yönetici görüşleri*

* Bu çalışma AUEYK-1 de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

# Opinions of Teachers and Administrators on Transforming Kindergarten Gardens into Learning Environments (Ankara Province Etimesgut District Example)

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*Despite the known positive contributions of effectively utilizing schoolyards as learning environments to all developmental domains of children, a significant portion of the educational process is observed to take place within classroom settings. Considering that schoolyards are the most accessible and proximate out-of-class learning environments for children in early childhood, enhancing the functionality of these areas is seen as an important necessity. In this context, the present study aims to investigate the use of schoolyards as uninterrupted learning environments throughout the educational period, based on the opinions of preschool teachers and administrators working in public preschools affiliated with the Ministry of National Education. The study group consists of preschool teachers and administrators working in 5 out of 12 preschools located in the Etimesgut district of Ankara province. A case study, one of the qualitative research models, was employed in the research, and the data collected through fully structured interview forms prepared separately for teachers and administrators were subjected to descriptive analysis. As a result, while some teachers preferred to use schoolyards as learning environments, others expressed hesitation due to inadequacies of the yards and concerns about parental reactions related to weather conditions. Teachers generally stated that they received support from their administrators regarding yard usage, preferred activities such as free play, exploration, and observation for children in the yard, and believed that outdoor activities contributed to children's developmental domains. However, they also mentioned that the yards did not fully possess an unstructured profile that supports creativity. Administrators, like teachers, believed that outdoor spaces are beneficial for children but faced obstacles such as parental reactions and fear of illnesses, and thus supported their teachers in yard usage within the limits of available opportunities. Both teachers and administrators described their ideal schoolyards as environments filled with fruit trees, greener, larger, where children can move freely, observe, and have areas resembling hobby gardens where they can plant and cultivate.*

***Keywords:*** *outdoor learning environments, outdoor education, kindergarten gardens, teacher and administrator opinions*

## Giriş

Son yıllarda çocukların hayatlarının büyük bir kısmını kent merkezlerindeki betonlaşan binalar arasında, açık alanlardan uzak bir şekilde sürdürdüğü görülmektedir. Aynı şekilde okul binalarındaki yapılandırılmış sınıflarda uzun vakitler geçiren ve tüm gün bu alanlarda eğitim gören çocukların bilişsel, fiziksel ve ruhsal gelişimlerinin olumsuz şekilde etkilendiği düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel dönemleri dikkate alındığında bilişsel, duyuşsal, fiziksel, dil ve sosyal alanlarda hızlı bir değişim içerisinde oldukları gerçeği ile

karşı karşıya gelinmektedir. Dolayısıyla bu süreçte onların gelişim alanlarını en iyi şekilde destekleyecek öğrenme ortamlarında vakit geçirmeleri gerektiğine inanılmaktadır. Öğrencilerin kolaylıkla ulaşılabileceği ve onlara zengin uyarıcı ortamlar ve öğrenme imkânları sunan güvenli alanlar olması sebebi ile okul bahçelerinin eğitimsel açıdan özelliklerine dair niteliği ve fiziksel koşulları daha fazla önemsenmelidir (Bilir vd., 2021). Okul bahçelerinin eğitim programlarının bir parçası olması sebebi ile günlük plan akışı içerisinde düzenli kullanılması son derece önemlidir (Malone ve Tranter, 2003). Bu ortamlarda bulunan doğal, yapılandırılmamış materyallere maruz kalan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin pozitif bir ivme ile geliştiği (Demir Öztürk vd., 2020; Fjortoft ve Sageie, 2000) ve gelişimsel alanlarının sağlıklı bir şekilde desteklenmesi için açık alan eğitimine ihtiyaç duyulduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Alat vd., 2012). Ayrıca okul bahçeleri, çocukların birbirleri ile aktif bir şekilde etkileşim içinde bulundukları yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedef alan yer temelli, otantik eğitimin hayata geçirilebilmesi için de oldukça önem arz eden sınıf dışı eğitim alanları olarak düşünülmektedir (Ergun ve Çobanoğlu, 2017). Sınıf dışı eğitim; çocuklarla doğal ortamlarda kaliteli etkin bir öğrenme süreci geçirmek, gerçek yaşam becerisi kazanmak, çocuk ile çevre bağının kurulmasını desteklemek, doğaya karşı duyarlılık kazanmak için ideal bir alternatif öğrenme yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Durmuş, 2021). Bu bağlamda erken çocukluk döneminin gelişimsel açıdan en önemli süreç olduğu düşünüldüğünde, okul bahçelerinin çocuklar için oldukça uygun ve güvenilir bir sınıf dışı öğrenme ortamı olduğu anlaşılmaktadır.

Erken çocukluk döneminde bilgiye ulaşma sürecinde edinilen kazanımların ihtiyaç duyulan bilgiden daha önemli olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu dönem; çocuklar için eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi önemli becerilerin alt yapısının oluştuğu zaman dilimine denk geldiğinden bu becerilerin geliştirilmesi, çocukların gelecekte karşılaşacakları zorlu durumlarla başa çıkabilmeleri ve doğru kararlar alabilmeleri için esastır. Bu nedenle onları yenilikler keşfetmeye, yaratıcı çözümler üretmeye teşvik etmek ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunmak amacıyla okullarda zengin öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Durmuş, 2021). Alan yazınına bakıldığında yapılan araştırmalar; okulların çocuklar için yalnızca akademik başarıya ulaşma merkezleri olmadığını, bireysel becerilerin farkına varıldığı, hayata dair bazı tutum ve davranışların geliştiği, değer yargılarının alt yapısının oluşturulduğu,

öz bakım becerilerinin geliştiği, kendilerini gerçekleştirme yolunda ilk adımların atıldığı en önemli sosyalleşme alanları olduğunu destekler niteliktedir (Çetken-Aktaş ve Sevimli-Çelik, 2023; Durmuş, 2021; Saelens vd., 2003). Bu bağlamda okul bahçelerinin erken yaş döneminde problem çözme becerisi kazanma, kontrollü risk alma, doğa ile bağ kurma, çevre farkındalığı geliştirme gibi yaşam için gerekli olan davranışları kazanmaları adına çocuklara fırsat veren ve sınıfın dışında ulaşılması en kolay mekânlar olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okul binaları yapılırken sınıflara ve iç tasarıma önem verildiği kadar çocukların toprakla ve doğa ile temas edebilecekleri bahçelerin bulunmasına da dikkat edilmelidir (Özburak, 2019). Müfredata bahçe temelli eğitim entegre edilerek çocukların açık havada daha fazla vakit geçirmelerine imkân sağlanması çağımızın en büyük handikaplarından olan betonlaşmanın olumsuz etkilerini azaltabilir. Açık alanlarda tüm duyular aktif şekilde devreye girerken keşfe, araştırmaya dayalı çevre farkındalığının oluştuğu bir mekâna dönüşen okul bahçeleri, çocuklar için duyusal deneyim ve bilimsel süreç becerileri kazanmalarına yönelik bir fırsat oluşturur (Bay, 2016; Huz ve Cevher Kalburan, 2017). Yapılandırılmamış doğal materyaller içeren bir bahçede taşları, ağaç kütüklerini, yaprakları, kuru dalları oyunlarına dâhil edebilme fırsatı yakalayan çocukların hayal güçleri devreye girdiği için kendi özgün oyunlarını ve oyuncaklarını oluşturdukları ve bu sayede de ince ve kaba motor becerilerini geliştirebildikleri görülmektedir (Spencer ve Wright, 2014). Zengin doğal materyaller içeren ve birden fazla duyuya hitap eden açık alanlarda, önceki kazanımları ile yeni kazanımları arasında çıkarımlar yapan çocukların gelişimlerini üst seviyeye çıkarabilme fırsatı yakaladığı da yapılmış olan çalışmalarla desteklenmiştir (Arabacı ve Çıtak, 2017; Civelek, 2016; Durmuş, 2021; Kiewra ve Veselack, 2016; Sarışan Tungaç, 2023). Ayrıca çocukların acık alanlarda birbirleri ile daha fazla iletişim kurma eğiliminde oldukları için konuşma becerisi geliştirdikleri ve sosyalleştikleri (Boileau ve Dabaja, 2020; Tuuling vd., 2019), iş birlikçi çalışmalarında öz güven geliştirerek grubun liderliğini üstlendikleri, kararlı davranışlar sergiledikleri (Hill, 2018) görülmüştür. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri; sınıf içi öğrenmelerini destekleyici, soyut konuları somutlaştırıcı ve kapalı alanlarda yapılamayan aktiviteler olup çocukların gerçek yaşamı deneyimlemesine, dört duvarın dışında farklı bir mekân farkındalığına ulaşmasına fırsat tanımaktadır. Ancak erken çocukluk eğitimi sürecine dâhil edilen dış mekânların yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış materyallerle hazırlanmış olan aktiviteleri uygulamaya geçirebilmek için uygun fiziksel şartlara sahip olması gerekmektedir (Cooper, 2015). Eğitim kurumlarının

önemli bir bileşeni olan okul bahçeleri; erken çocukluk dönemindeki çocukların güneş ışığından faydalanacağı, enerjilerini boşaltarak rahatça hareket edebileceği, kontrollü riskler alabileceği, merak ve keşif duygularını destekleyici nitelikte düzenlenebildiğinde verimli bir kullanım alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Açık alanların tüm bu olumlu yönleri göz önünde bulundurularak çocukların ulaşabileceği en uygun öğrenme ortamı olan okul bahçelerinin eğitim ve öğretime her mevsim, düzenli olarak dâhil edilmesinin gerekliliği ve fiziksel şartlarının eğitim açısından elverişli olma düzeyi araştırmaya konu olmuş, bu bağlamda öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur.

Okul bahçelerinin öğrenme sürecinde yaşamsal becerilerin kazanılması, çevresel farkındalığa ulaşılması açısından çok değerli alanlar olduğu düşüncesinden yola çıkılarak Ankara ili Etimesgut ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda okul bahçelerinin eğitim öğretim dönemi boyunca kesintisiz öğrenme ortamı olarak kullanılma durumunun araştırılması amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; belirli bir zaman aralığında araştırmacı tarafından sınırlandırılan durumun ve duruma ilişkin etmenlerin, çoklu kaynaklardan elde edilmiş olan verilerin, derinlemesine yapılan çalışmalarla veri toplama araçları kullanılarak ayrıntılı bir biçimde incelendiği, duruma bağlı temaların zengin veri çeşitliliği ile desteklendiği, metodolojik bir yaklaşımıdır (Creswell, 2016). Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği derinlemesine incelenmenin hedeflendiği durumların tüm ayrıntılarıyla olaylar, bireyler, süreç, ortam gibi etmenler üzerindeki etkileri ve bu etmenlerin birbiriyle ilişkisinin araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırma için Ankara ili Etimesgut ilçesinde yer alan 12 anaokulundan 5 tanesine ulaşılmış ve bu okullarda aktif olarak görev yapan 30 öğretmen ve 10 yönetici çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan okullar ve katılımcılar, araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırmalarda tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yolu ile seçilmiştir.

Ölçüt örnekleme; araştırma problemiyle bağlantılı olarak belirlenen özellikler taşıyan kişi, yer, olay, nesne ya da durumu hedef almaktadır (Büyüköztürk, 2012). Araştırmaya bağlı olarak belirlenmiş ölçütleri sağlayan yer ve durumlar arasından, bilgi ve nitelik açısından kriterleri çalışma için uygun olan mevcut örneklem tercih edilmiştir.

**Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Mevcut araştırma konusu doğrultusunda öğretmen ve yöneticilerin fikirlerini öğrenmek adına araştırmacılar tarafından geliştirilen tam yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler okullara gönderilen formlar üzerinden, çalışma grubuna dâhil olan katılımcıların vermiş olduğu bilgiler neticesinde toplanmıştır. Aynı anda birden fazla katılımcıya ulaşmada kolaylık olması ve zaman kaybının en aza indirgenmesi açısından öğretmenler ve yöneticiler için ayrı ayrı hazırlanan tam yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilecek verilerin geçerli ve güvenilir olmasını sağlayabilmek için çeşitli önlemler alınmıştır. İlk aşama olarak tam yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla öğretmen ve yöneticilere yönelik hazırlanan soruların uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma soruları, uzmanlık alanları ölçme değerlendirme, fen eğitimi ve okul öncesi eğitimi olan, Eğitim Fakültesinde görev yapan üç öğretim üyesi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet anaokullarında görev yapan iki okul öncesi öğretmeni ve bir okul yöneticisi tarafından değerlendirilerek araştırmacılarla birlikte formun son hâli için ortak bir karara varılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerden elde edilen cevaplar görüşlerin çarpıcı bir biçimde yansıtılması açısından doğrudan alıntılarla sunulmuş, elde edilen sonuçların doğruluğu ve benzer gruplara aktarılabilirliği gösterilerek formun geçerliliği ispatlanmıştır. Araştırma verilerinin güvenirliğini artırmak amacıyla kodlama işlemini iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız şekilde gerçekleştirmiş, sonrasında elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilmiş, (Miles ve Huberman, 1994) tarafından geliştirilmiş olan formül [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100] kullanılarak çalışmanın güvenirlik oranının %90 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu oran çalışmanın veri analiz sürecinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın hedef aldığı problem durumuna yönelik formun kapsamında hazırlanan 10 adet araştırma sorusuna verilen yanıtlar bulgularda belirtilmiştir.

**Veri Analizi**

Çalışma kapsamında toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Nitel araştırmalarda betimsel analiz; görüşme, gözlem veya belge analizi yoluyla elde edilen verilerin sistematik bir şekilde yorumlanması amacıyla sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu analiz yöntemi, araştırma süreci boyunca toplanan karmaşık nitel verilerin daha anlaşılır ve düzenli olarak sunulmasına olanak tanır (Braun ve Clarke, 2006). Araştırmacılar betimsel analiz yoluyla ulaştıkları karmaşık nitel verileri önceden belirlenen temalar doğrultusunda organize eder, kod ve kategorilere ayırır, önemli bulguları açıklar ve doğrudan alıntılarla destekleyerek bulgulara şeffaflık ve netlik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Özellikle görüşme formları aracılığıyla toplanan verilerin betimsel analizi; katılımcının bir durum karşısında geliştirdiği tutumu, olaya bakış açısını, sahip olduğu deneyimi derinlemesine analiz etmek açısından kritik bir önem taşır (Creswell, 2014). Betimsel analizde araştırmacıların dikkat etmesi gereken hususlardan biri de verilerle yorumlar arasında kurulan dengedir. Güvenirlik açısından da verilerin doğrudan yansıtılmasına, araştırmacının yorumlarının katılımcı cevaplarından ayrıştırılmasına özen gösterilmelidir (Patton, 2014). Ayrıca elde edilen bulguların araştırmanın soruları doğrultusunda organize edilerek aktarılması, araştırmanın amacına ulaşması ve bütünlüğünün korunması açısından oldukça önem arz etmektedir.

Mevcut çalışmada, anaokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerden tam yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş, belirlenmiş olan temalar kategori ve kodlarla bütünleştirilerek analizler yapılmış, doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların güvenilirliği ve şeffaflığı artırılmıştır. Katılımcıların verdiği cevapların paralelliğine bakılarak yanıtların sıklığı belirlenmiş ve frekanslar tespit edilmiştir. Araştırma boyunca gizlilik ilkesi göz önünde bulundurularak katılımcıların isimlerine yer verilmemiş, öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4……..Ö28, Ö29, Ö30; yöneticiler ise Y1, Y2, Y3,……..Y8, Y9, Y10 olarak ifade edilmiş ve tablolara kodlanmış şekilde yerleştirilmiştir. Bu gizlilik uygulaması etik ilkeler doğrultusunda çalışmanın güvenilirliği artırırken katılımcıların soruları içten ve yansız şekilde yanıtlama olasılığını da yükseltmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde tam yapılandırılmış görüşme soruları, tema başlığı altında toplanmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategori ve kodlara ayrılarak tabloda yerini almış olup doğrudan alıntılama yolu ile katılımcıların görüşleri belirtilmiştir.

### 1. Okul Bahçesinin Fiziki Donanımına Dair Görüşler

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucu katılımcılara ait görüşler tema başlığı, kategori ve kodlar şeklinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**1.a Okul Bahçelerinin Fiziki Durumundan Memnuniyet (Öğretmen Cevapları):** Öğretmenlere sorulan "Bahçenin fiziki donanımından memnun musunuz, sebepleriyle birlikte yazınız" sorusu kapsamında bahçenin fiziki durumu teması; memnun olma ve memnun olmama kategorileri altında analiz edilmiştir. Memnun olma kategorisi altında yeterli teçhizatın, kullanım alanının, doğal materyalli oyun alanının, yeterli yeşil alanın olması kodları oluşturulurken; memnun olmama kategorisi altında ise, zeminin uygunsuz, bahçenin bakımsız, teçhizatın eski olması, oyun alanının yetersizliği kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 1.a**

*Okul Bahçelerinin Fiziki Durumundan Memnuniyet (Öğretmen Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Bahçenin fiziki durumu | Memnun olma | Yeterli teçhizat | Ö18 | 1 | Ö18: Çocuklar için uygun olan birçok teçhizata sahibiz diyebilirim. |
| | | Yeterli kullanım alanı | Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö17, Ö19, Ö20, Ö26, Ö29 | 12 | Ö20: Bahçemiz oldukça geniş ve tüm alanlar kullanılabilir nitelikte. |
| | | Doğal materyalli oyun alanı | Ö23 | 1 | Ö23: Oyun ortamları doğal ve etkinliklerimizde doğal materyalleri kullanıyoruz. |
| | | Yeterli yeşil alan | Ö2, Ö7, Ö31 | 3 | Ö7: Bol ağaçlı, zemini yer yer engebeli, çiçek ve hobi bahçesi olan, ahşap malzemelere sahip. |
| | Memnun olmama | Uygunsuz zemin | Ö10, Ö13, Ö21, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30 | 8 | Ö21: Zemin yapay çim, büyük çoğunluğu beton zemin. |
| | | Bakımsız bahçe | Ö22 | 1 | Ö22: Bahçede bakımın yapılması ve oyun alanlarının yenilenmesi gerekli. |
| | | Eski teçhizat | Ö16 | 1 | Ö16: Kullanılan malzemeler eski ve yetersiz. |
| | | Yetersiz oyun alanı | Ö1, Ö12, Ö14, Ö15 | 4 | Ö1: Alan olarak çok küçük, bahçede bulunan oyun alanı yetersiz. |

Tablo 1.a'ya göre; bahçenin fiziki durumuna ilişkin bazı öğretmenler bahçenin yeterli teçhizatına, kullanım alanına, doğal materyalli oyun alanına ve yeşil alana sahip olması durumundan memnuniyetlerini ifade ederken öğretmenlerin

bir kısmı da zeminin uygunsuzluğundan, bahçenin bakımsızlığından, teçhizatın eski olmasından ve oyun alanı yetersizliğinden dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir.

**1.b Okul Bahçelerinin Fiziki Durumundan Memnuniyet (Yönetici Cevapları):** Yöneticilere sorulan "Bahçenin fiziki donanımından memnun musunuz, sebepleriyle birlikte yazınız?" sorusu kapsamında bahçenin fiziki durumu teması, memnun olma ve memnun olmama kategorileri altında analiz edilmiştir. Memnun olma kategorisi altında yeterli büyüklükte olması kodu oluşturulurken, memnun olmama kategorisi altında ise küçük olması ve yapay olması kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 1.b**

*Okul Bahçelerinin Fiziki Durumundan Memnuniyet (Yönetici Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Bahçenin fiziki durumu | Memnun olma | Yeterli büyüklük | Y5, Y6, Y7 | 3 | Y6: Okulumuzun bahçesi çocuklar için rahatça koşup oynayacakları bir alana sahip. |
| | Memnun olmama | Küçük | Y1, Y4, Y10 | 3 | Y4: Ne yazık ki bahçemiz çok küçük ve çocuklar için yetersiz. |
| | | Yapay | Y2, Y3, Y8, Y9 | 4 | Y2: Çocukların koşup oynayabileceği doğal bir ortam olsaydı güzel olurdu. |

Tablo 1.b'ye göre bahçenin fiziki durumuna ilişkin bazı yöneticiler bahçenin yeterli büyüklükte olmasından memnuniyetlerini ifade ederken, yöneticilerin bir kısmı da küçük ve yapay olmasından dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir.

## 2. Okul Bahçelerindeki Donatıların Durumuna Dair Görüşler

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucu katılımcılara ait görüşler tema başlığı, kategori ve kodlar şeklinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**2.a Okul Bahçelerindeki Donatılardan Memnuniyet (Öğretmen Cevapları):** Öğretmenlere sorulan "Bahçenizde var olan donatılardan neleri değiştirmek isterdiniz? (Eklemek ve çıkarmak istediğiniz materyaller nelerdir?) Sebepleriyle birlikte yazınız." sorusu kapsamında bahçedeki donatılar teması; memnun olma ve memnun olmama kategorileri altında analiz edilmiştir. Memnun olma kategorisi altında yeterli donatı olması, oyuncakların yapılandırılmamış olması kodları oluşturulurken; memnun olmama kategorisi altında ise yeterli donatı olmaması ve oyuncakların yapılandırılmış olması kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 2.a**

*Okul Bahçelerindeki Donatılardan Memnuniyet (Öğretmen Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Bahçedeki donatılar | Memnun olma | Yeterli | Ö13, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26, Ö29 | 7 | Ö19: Değişmesini istediğim bir şey yok. Her türlü donatımız var (doğal, ahşap, yapay…). |
| | | Yapılandırılmamış oyuncak | Ö9, Ö11, Ö22, Ö28 | 4 | Ö11: Bahçemiz çok güzel, doğal, değiştirmek istediğim hiçbir şey yok. |
| | Memnun olmama | Yetersiz | Ö6, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö22 | 6 | Ö22: Beton alanı değiştirmek isterdim öncelikle.Çim alana dönüştürüp doğal materyallerle etkinlik yapmak en güzeli olurdu. |
| | | Yapılandırılmış oyuncak | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö15, Ö23, Ö25, Ö27, Ö30 | 13 | Ö12: Bahçede hazır plastik oyuncak olsun istemem, çocukların yaratıcılığını geliştirmiyor. |

Tablo 2.a'ya göre bahçedeki donatıların durumuna ilişkin bazı öğretmenler yeterli donatı olması, oyuncakların yapılandırılmamış olması durumundan memnuniyetlerini ifade ederken öğretmenlerin bir kısmı da yeterli donatı olmaması ve oyuncakların yapılandırılmış olmasından dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir.

**2.b Okul Bahçelerindeki Donatılardan Memnuniyet (Yönetici Cevapları):** Yöneticilere sorulan "Bahçenizde var olan donatılardan neleri değiştirmek isterdiniz? (Eklemek ve çıkarmak istediğiniz materyaller nelerdir?) Sebepleriyle birlikte yazınız" sorusu kapsamında okul bahçelerinde var olan donatılara dair memnuniyet teması; memnun olma ve memnun olmama kategorileri altında analiz edilmiştir. Memnun olma kategorisi altında; yeterli donatı olması, oyuncakların yapılandırılmamış olması kodları oluşturulurken memnun olmama kategorisi altında ise yeterli donatı olmaması ve oyuncakların yapılandırılmış olması kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 2.b**

*Okul Bahçelerindeki Donatılardan Memnuniyet (Yönetici Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Bahçedeki donatılar | Memnun olma | Yeterli | Y10 | 1 | Y10: Donatılarımızın gayet yeterli olduğunu düşünüyorum. |
| | | Yapılandırılmamış oyuncak | Y5 | 1 | Y5: Hiç oyuncak bulunmayan, botanik bahçesi şeklinde olmasını isterdim. |
| | Memnun olmama | Yetersiz | Y2, Y3, Y4 | 3 | Y2: Çok eksikler var. Özellikle çocuklar için tırmanma teçhizatı olsun isterdim. |
| | | Yapılandırılmış oyuncak | Y1, Y6, Y7, Y8, Y9 | 5 | Y7: Tüm plastik oyuncakları kaldırıp bahçeyi doğal oyun alanına çevirmek isterim. |

Tablo 2.b'ye göre bahçede bulunan donatıların durumuna ilişkin bazı yöneticiler yeterli donatı olması, oyuncakların yapılandırılmamış olması durumundan memnuniyetlerini ifade ederken yöneticilerin bir kısmı da yeterli donatı olmaması ve oyuncakların yapılandırılmış olmasından dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir.

**3. Çocukların Gün İçerisinde Okul Bahçelerinde Geçirdiği Süreye Dair Görüşler**

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucu katılımcılara ait görüşler tema başlığı ve kategori şeklinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**3.a Çocukların Gün İçerisinde Bahçede Geçirdiği Süre (Öğretmen Cevapları):** Öğretmenlere sorulan "Çocukları gün içerisinde bahçeye çıkardığınızda toplam ne kadar vakit geçirdiğinizi yazınız." sorusu kapsamında bahçede geçirilen süre teması doğrultusunda dakika bazında kategoriler oluşturulmuştur.

**Tablo 3.a**

*Çocukların Gün İçerisinde Bahçede Geçirdiği Süre (Öğretmen Cevapları)*

| Tema | Kategori | Katılımcılar | Frekans |
|---|---|---|---|
| Bahçede geçirilen süre | 0-30 dk | Ö6, Ö9, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö23, Ö29, Ö30 | 10 |
| | 30-60 dk. | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28 | 20 |

Tablo 3.a'ya göre çocukların gün içerisinde bahçede geçirdiği süre, 0-30 dk. ile 30-60 dk. arasında değişkenlik göstermekte olup öğretmenlerin üçte ikisi bahçede çocuklarla 30- 60 dk. arasında, üçte biri ise 0-30 dk. arasında bir sürede vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

**3.b Çocukların Gün İçerisinde Bahçede Geçirdiği Süre (Yönetici Cevapları):** Yöneticilere sorulan "Öğretmenleriniz çocukları gün içerisinde bahçeye çıkardığında toplam ne kadar vakit geçirdiğinizi yazınız." sorusu kapsamında bahçede geçirilen süre teması doğrultusunda dakika bazında kategoriler oluşturulmuştur.

**Tablo 3.b**

*Çocukların Gün İçerisinde Bahçede Geçirdiği Süre (Yönetici Cevapları)*

| Tema | Kategori | Katılımcılar | Frekans |
|---|---|---|---|
| Bahçede geçirilen süre | 0-30 dk. | Y7 | 1 |
| | 30-60 dk. | Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10 | 9 |

Tablo 3.b'ye göre çocukların gün içerisinde bahçede geçirdiği süre, 0-30 dk. ile 30-60 dk. arasında değişkenlik göstermekte olup yöneticilerin çoğu bahçede çocuklarla 30-60 dk. arasında, yalnızca biri ise 0-30 dk. arasında bir sürede vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

**4. Okul Bahçelerinin Her Mevsim Düzenli Kullanımına Dair Görüşler**

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucu katılımcılara ait görüşler tema başlığı, kategori ve kodlar şeklinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**4.a Her Mevsim Düzenli Olarak Bahçeyi Kullanma Durumu (Öğretmen Cevapları):** Öğretmenlere sorulan "Her mevsimde düzenli olarak bahçeyi kullanıyor musunuz? Kullanamıyorsanız sebepleriyle birlikte yazınız." sorusu kapsamında her mevsim düzenli bahçe kullanımı teması, kullanıyoruz ve kullanmıyoruz kategorileri altında analiz edilmiştir. Kullanıyoruz kategorisi altında hava durumuna göre ve her koşulda kodları oluşturulurken kullanmıyoruz kategorisi altında veli tepkisi, hastalık korkusu ve uygunsuz bahçe kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 4.a**

*Her Mevsim Düzenli Olarak Bahçeyi Kullanma Durumu (Öğretmen Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Her mevsim düzenli bahçe kullanımı | Kullanıyoruz | Hava durumu | Ö4, Ö15, Ö24, Ö29, Ö30 | 5 | Ö4: Bahçe etkinliğine önem veriyorum, hava çok soğuk ve çok yağmurlu değilse mutlaka çıkıyoruz. |
| | | Her koşulda | Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö28, | 16 | Ö26: Her zaman dilediğimiz kadar kullanma imkânımız var, bahçemizin şartları da buna uygun, bir sıkıntı yaşamıyoruz. |
| | Kullanmıyoruz | Veli tepkisi | Ö1, Ö12, Ö17 | 3 | Ö17: Velilerimizin koruyucu tavrı sebebi ile her mevsim düzenli olarak bahçede etkinlik yapamıyoruz |
| | | Hastalık korkusu | Ö2, Ö3, Ö18, Ö27 | 4 | Ö27: Havalar soğuduğunda özellikle de kış aylarında çocuklar üşütüp hasta olmasın diye bahçe etkinliklerini yapamıyoruz. |
| | | Uygunsuz bahçe | Ö6, Ö23 | 2 | Ö6: Bahçemiz ne yazık ki küçük ve her mevsim etkinlik yapmaya uygun değil. |

Tablo 4.a'ya göre her mevsim düzenli olarak bahçeyi kullanma durumuna ilişkin bazı öğretmenler havanın durumuna göre değiştiğini, bazıları her koşulda kullanmaya çalıştıklarını ifade ederken bazı öğretmenler veli tepkisi, hastalık korkusu, bahçenin uygun olmayışı gibi sebeplerle kullanamadıklarını ifade etmiştirler.

**4.b Her Mevsim Düzenli Olarak Bahçeyi Kullanma Durumu (Yönetici Cevapları):** Yöneticilere sorulan "Öğretmenleriniz her mevsimde düzenli olarak bahçeyi kullanıyor mu? Kullanamıyorlarsa sebepleriyle birlikte yazınız." sorusu kapsamında her mevsim düzenli bahçe kullanımı teması, kullanıyoruz ve kullanmıyoruz kategorileri altında analiz edilmiştir. Kullanıyorlar kategorisi altında hava durumuna göre ve her koşulda kodları oluşturulurken kullanmıyorlar kategorisi altında ise veli tepkisi ve hastalık korkusu kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 4.b**

*Her Mevsim Düzenli Olarak Bahçeyi Kullanma Durumu (Yönetici Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Her mevsim düzenli bahçe kullanımı | Kullanıyorlar | Hava durumu | Y2, Y5, Y10 | 3 | Y2: Hava şartları elverdiği sürece bahçeye çıkılmasını destekliyorum. |
| | | Her koşulda | Y6 | 1 | Y6: Mevsim geçişlerinde bahçede farklı doğa olaylarını gözlemleyebilmelerini isterim. |
| | Kullanmıyorlar | Veli tepkisi | Y3, Y4, Y8 | 3 | Y8: Veliler bu konuda pek taviz vermek istemiyor. Çocukların bahçede terleyip, üşütüp daha sık hasta olacaklarını düşünüyorlar. |
| | | Hastalık korkusu | Y1, Y7, Y9 | 3 | Y7: Çocuklar kışın çok sık hasta oluyor, hava soğuk olduğu zaman bahçe etkinliği yapılmıyor. |

Tablo 4.b'ye göre her mevsim düzenli olarak bahçeyi kullanma durumuna ilişkin bazı yöneticiler hava durumuna göre değiştiğini, bir yönetici her koşulda kullanmaya çalıştıklarını ifade ederken bazı yöneticiler veli tepkisi, hastalık korkusu gibi sebeplerle kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

**5. Çocukların Bahçede Yapmış Olduğu Aktivitelere Dair Görüşler**

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucu katılımcılara ait görüşler tema başlığı, kategori ve kodlar şeklinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**5.a Bahçe Aktiviteleri (Öğretmen Cevapları):** Öğretmenlere sorulan "Çocukları bahçeye çıkarttığınızda hangi aktiviteleri yapıyorsunuz? Uygulamak isteyip uygulayamadığınız aktiviteler ve sebeplerini yazınız." sorusu kapsamında bahçe aktiviteleri teması, yapılan aktiviteler ve yapılamayan aktiviteler kategorileri altında analiz edilmiştir. Yapılan aktiviteler kategorisi altında serbest oyunlar, kurallı oyunlar, deney yapma, hayvan besleme, gözlem yapma, doğal oyuncaklarla oyun, etkileşimli okuma kodları oluşturulurken yapılamayan aktiviteler kategorisi altında ise planlı sınıf dışı etkinlikler ve uzun zaman aralıklarında aktif katılım kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 5.a**

*Bahçe Aktiviteleri (Öğretmen Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Bahçe aktiviteleri | Yapılan aktiviteler | Serbest oyunlar | Ö1, Ö3, Ö6, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö23, Ö27, Ö28 | 11 | Ö12: Genelde eğitici oyunlar oynuyoruz, serbest oyun zamanı olarak değerlendiriyorum. |
| | | Kurallı oyunlar | Ö18 | 1 | Ö18: Bahçe kurallarını ve dışarıda yapılması gerekenleri öğretiyorum çocuklara. Sonra da kurallı oyunlar oynuyoruz birlikte. |
| | | Deney yapma | Ö16, Ö30 | 2 | Ö16: Bahçedeki malzemelerden deneyler yapıyoruz, oyun oynuyoruz ve çevremizi gözlemliyoruz. |
| | | Hayvan besleme | Ö22 | 1 | Ö22: Kümes hayvanlarımızı besliyoruz, seramızdan yeşillik topluyoruz. |
| | | Gözlem yapma | Ö7, Ö21, Ö26 | 3 | Ö26: Beraber oyunlar oynuyoruz. Böcek avına çıkıyoruz, bitkileri inceliyoruz, spor yapıyoruz vb. |
| | | Doğal oyuncaklarla oyun | Ö9, Ö10, Ö11, Ö13 | 4 | Ö10: Ahşap mutfakla oyun oynuyorlar. Böyle güzel bir alanımız var bahçede, çimde doğal materyallerle vakit geçiriyorlar. |
| | | Etkileşimli okuma | Ö25, Ö29 | 2 | Ö29: Doğada kitap okumayı çok seviyoruz, sonra onu canlandırıp drama yapıyoruz. |
| | Yapılamayan aktiviteler | Planlı sınıf dışı etkinlikler | Ö4 | 1 | Ö4: Bahçede etkinlikler yapsak da planlı ve programlı şekilde olmuyor, sınıf dışı eğitimin prosedürünü öğrenmek isterdim. |
| | | Uzun zaman aralıklarında aktif katılım | Ö2, Ö5, Ö8, Ö14, Ö24 | 5 | Ö24: Bahçede vakit geçirme süremiz hep sınırlı zaten bahçemiz de aktivite için yetersiz, uzun süre doğa ile iç içe olamıyoruz. |

Tablo 5.a'ya göre çocuklarla yapılabilen bahçe aktivitelerine ilişkin öğretmenlerin çoğu serbest oyunları tercih ettiklerini, bir kısmı gözlem yapma, doğal oyuncaklarla oyun, etkileşimli okuma, deney yapma gibi etkinlikleri uyguladıklarını, birer öğretmen ise hayvan besleme ve kurallı oyun aktivitelerine vakit ayırdıklarını; yapılamayan aktivitelere ilişkin ise planlı sınıf dışı etkinliklerle uzun zaman aralıklarında aktif katılımın sağlanamamasını ifade etmişlerdir.

**5.b Bahçe Aktiviteleri (Yönetici Cevapları):** Yöneticilere sorulan "Öğretmenleriniz çocukları bahçeye çıkardığında hangi aktiviteleri yapıyorlar? Uygulamak isteyip uygulayamadıkları aktiviteleri ve sebeplerini yazınız." sorusu kapsamında çocukların bahçe aktiviteleri teması yapılan aktiviteler ve yapılamayan aktiviteler kategorileri altında analiz edilmiştir. Yapılan aktiviteler kategorisi altında; serbest oyunlar, kurallı oyunlar, günlük faaliyet, kum havuzunda oynama kodları oluşturulurken yapılamayan aktiviteler kategorisi altında ise planlı sınıf dışı etkinlikler ve bahçede ekim çalışmaları kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 5.b**

*Bahçe Aktiviteleri (Yönetici Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Bahçe aktiviteleri | Yapılan aktiviteler | Serbest oyunlar | Y2, Y4 | 2 | Y2: Çocuklar sınıf ortamında sıkıldığında serbest oyun saatinde bahçeye çıkıp enerjilerini atabilirler. |
| | | Kurallı oyunlar | Y5, Y7 | 2 | Y7: Öğretmenler kurallı ve iş birlikçi oyunlardan oynatmak için genelde bahçeyi kullanıyor. Eğlenceli yarışlar da yapıyorlar bazen. |
| | | Günlük faaliyet | Y8, Y9 | 2 | Y8: Bahçede günlük akışın içerisinde yer alan faaliyetlerini (resim, hikâye okuma…gibi) gerçekleştirebiliyorlar. |
| | | Kum havuzunda oynama | Y1, Y3 | 2 | Y1: Bahçede bulunan kum havuzunda oynamak çok hoşlarına gidiyor, çocukların tüm gün sınıfta kapalı kalmalarını istemem. |
| | Yapılamayan aktiviteler | Planlı sınıf dışı etkinlikler | Y10 | 1 | Y10: Bir plan dâhilinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri olmuyor ne yazık ki, genelde ihtiyaca göre anlık gelişiyor bahçe aktiviteleri. |
| | | Bahçede ekim çalışmaları | Y6 | 1 | Y6: Bahçede ekim dikim için ayrılabilecek bir alan olsaydı çocukların toprakla haşır neşir olmasını isterdim ve desteklerdim. |

Tablo 5.b'ye göre çocuklarla yapılabilen bahçe aktivitelerine ilişkin yöneticiler; serbest oyunlar, kurallı oyun, günlük faaliyet, kum havuzunda oynama gibi aktivitelere vakit ayırdıklarını; yapılamayan aktivitelere ilişkin ise planlı sınıf dışı etkinlikler ile bahçede ekim çalışmalarının sağlanamamasını ifade etmişlerdir.

**6. Çocukların Bahçede Yapmış Olduğu Aktivitelere Dair Görüşler**

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucu katılımcılara ait görüşler tema başlığı, kategori ve kodlar şeklinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**6.a Bahçe Aktivitelerinin Çocukların Gelişim Alanlarını Etkileme Durumu (Öğretmen Cevapları):** Öğretmenlere sorulan "Bahçe aktiviteleri çocukların hangi gelişim alanlarını etkiliyor?" sorusu kapsamında gelişim alanları teması; bilişsel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor, tüm gelişim alanları kategorileri altında analiz edilmiştir. Bilişsel kategori altında öğrenme; sosyal-duygusal kategori altında grup çalışması, kurallar, duygular; dil kategorisi altında iletişim; psikomotor kategori altında hareket, enerji, materyal kullanma; tüm gelişim alanları kategorisi altında ise yaratıcılık, eğlenme, keşif, hayal gücü, konuşma ve beceri kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 6.a**

*Bahçe Aktivitelerinin Çocukların Gelişim Alanlarını Etkileme Durumu (Öğretmen Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Gelişim alanları | Bilişsel | Öğrenme | Ö2, Ö10 | 2 | Ö2: Açık alanda yaparak yaşayarak öğreniyor olmaları çok anlamlı. |
| | | Grup çalışması | Ö3, Ö17, Ö19, Ö20 | 5 | Ö17: Bahçede çok güzel grup çalışmaları yapıyoruz. |
| | Sosyal-Duygusal | Kurallar | Ö15, Ö21 | 2 | Ö21: Bahçede etkinlik yaparken kurallara uymayı da öğreniyorlar. |
| | | Duygular | Ö6, Ö16, Ö22, Ö23 | 4 | Ö6: Bahçe etkinlikleri çocukları çok mutlu ediyor. |
| | Dil | İletişim | Ö1 | 1 | Ö1: Bahçede birbirleri ile daha güzel iletişim kurduklarını görüyorum. |
| | | Hareket | Ö4, Ö5 | 2 | Ö5: Özgürce dolaşabildikleri için bahçede olmayı seviyorlar. |
| | Psikomotor | Enerji | Ö12, Ö13 | 2 | Ö13: Açık alanlarda enerjilerini boşaltabildikleri için bahçede olmak psikomotor gelişimlerine destek oluyor. |
| | | Materyal kullanma | Ö18 | 1 | Ö18: Bahçede farklı materyaller keşfedip onları kullanma becerisi geliştiriyorlar |
| | Tüm gelişim alanları | Yaratıcılık Eğlenme Keşif Hayal gücü Konuşma Beceri | Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29,Ö30 | 12 | Ö7: Açık havada vakit geçirmeleri her yönden faydalı, tüm gelişim alanlarını destekler, özellikle de yaratıcılıklarını. Ö30: Bazen bahçede serbest bırakıp onları izliyorum, gün geçtikçe becerilerinde gelişim görüyorum. |

Tablo 6.a'ya göre bahçe aktivitelerinin çocukların gelişim alanlarına katkısına ilişkin öğretmenlerin çoğu tüm gelişim alanlarını desteklediğini düşünürken bazıları yalnızca psikomotor, bilişsel, sosyal duygusal gelişim alanlarına katkı sağladığını; bir öğretmen ise bahçe aktiviteleri sırasında aralarında kurdukları iletişimin artması sebebi ile en çok dil gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

**6.b Bahçe Aktivitelerinin Çocukların Gelişim Alanlarını Etkileme Durumu (Yönetici Cevapları):** Yöneticilere sorulan "Bahçe aktiviteleri çocukların hangi gelişim alanlarını etkiliyor?" sorusu kapsamında gelişim alanları teması; bilişsel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor, tüm gelişim alanları kategorileri altında analiz edilmiştir. Bilişsel kategori altında öğrenme; sosyal-duygusal kategori altında grup çalışması; dil kategorisi altında iletişim; psikomotor kategori altında hareket; tüm gelişim alanları kategorisi altında ise yaratıcılık, eğlenme, keşif, hayal gücü, konuşma kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 6.b**

*Bahçe Aktivitelerinin Çocukların Gelişim Alanlarını Etkileme Durumu (Yönetici Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Gelişim Alanları | Bilişsel | Öğrenme | Y6 | 1 | Y6: Açık havada gerçekleşen öğrenmelerin bilişsel alanı desteklediğini düşünüyorum. |
| | Sosyal-Duygusal | Grup çalışması | Y4, Y9 | 2 | Y9: Çocuklar bahçede grup çalışması yapabilirler böylelikle akran etkileşimi yaşarlar, bu da sosyalleşme açısından önemli. |
| | Dil | İletişim | Y5 | 1 | Y5: Dil becerisi geliştirmek adına açık hava aktivitelerinin önemli olduğunu düşünüyorum (kitap okuma, drama...). |
| | Psikomotor | Hareket | Y2 | 1 | Y2: Çocukların özgürce hareket etmesi için bahçe etkinliği olmazsa olmaz, motor gelişim için de çok önemli. |
| | Tüm gelişim alanları | Yaratıcılık, Eğlenme, Keşif, Hayal gücü, Konuşma | Y1, Y3, Y7, Y8, Y10 | 5 | Y1: Öğretmen süreci iyi yönettiğinde tüm gelişim alanlarını destekler. Y8: Doğru rehber olunduğunda tüm gelişim alanlarına katkı sağlar. |

Tablo 6.b'ye göre bahçe aktivitelerinin çocukların gelişim alanlarına katkısına ilişkin yöneticilerin çoğu tüm gelişim alanlarını desteklediğini düşünürken bazıları ayrı ayrı psikomotor, bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişim alanlarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

## 7. Bahçenin Öğrenme Alanı Olarak Kullanımında Yönetici Desteğine Dair Görüşler

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucu katılımcılara ait görüşler tema başlığı ve kategori şeklinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

**7.a Bahçeyi Öğrenme Alanı Olarak Kullanma Hususunda Yönetici Desteği (Öğretmen Cevapları):** Öğretmenlere sorulan "Bahçeyi öğrenme alanı olarak kullanmanız hususunda yöneticilerden yeterli desteği alabiliyor musunuz?" sorusu kapsamında bahçe kullanım desteği teması doğrultusunda; evet, hayır ve yeterli değil şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

**Tablo 7.a**

*Bahçeyi Öğrenme Alanı Olarak Kullanma Hususunda İdare Desteği (Öğretmen Cevapları)*

| Tema | Kategori | Katılımcılar | Frekans |
|---|---|---|---|
| Bahçeyi öğrenme alanı olarak kullanım desteği | Evet | Ö1, Ö2, Ö3,Ö4, Ö7, Ö8, Ö10,...,Ö22, Ö25,...,Ö30 | 25 |
| | Hayır | Ö5, Ö6, Ö9 | 3 |
| | Yeterli değil | Ö23, Ö24 | 2 |

Tablo 7.a'ya göre bahçeyi öğrenme alanı olarak kullanma hususunda yönetici desteğine ilişkin, öğretmenlerin çoğu yöneticilerden destek aldıklarını, üçü alamadıklarını ikisi de verilen desteğin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

**7.b Bahçeyi Öğrenme Alanı Olarak Kullanma Hususunda Yönetici Desteği (Yönetici Cevapları):** Yöneticilere sorulan "Öğretmenlerinize bahçeyi öğrenme alanı olarak kullanmaları hususunda yeterli desteği veriyor musunuz?" sorusu kapsamında bahçe kullanım desteği teması doğrultusunda; evet ve imkânlar ölçüsünde kategorileri oluşturulmuştur.

**Tablo 7.b**

*Bahçeyi Öğrenme Alanı Olarak Kullanma Hususunda İdare Desteği (Yönetici Cevapları)*

| Tema | Kategori | Katılımcılar | Frekans |
|---|---|---|---|
| Bahçeyi öğrenme alanı olarak kullanım desteği | Evet | Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10 | 9 |
| | İmkânlar ölçüsünde | Y1 | 1 |

Tablo 7.b'ye göre bahçeyi öğrenme alanı olarak kullanma hususunda yönetici desteğine ilişkin yöneticilerin çoğu öğretmenlerine destek verdiklerini, yalnızca biri imkânlar ölçüsünde destek verebildiğini ifade etmiştir.

**8. Hayallerdeki Okul Bahçesine Dair Görüşler**

Öğretmen ve yönetici görüşlerinin analizi sonucu katılımcılara ait görüşler tema başlığı, kategori ve kodlar şeklinde tablolarda sunulmuştur.

**8.a Hayallerdeki Okul Bahçesi (Öğretmen Cevapları):** Öğretmenlere sorulan "Hayalinizdeki okul bahçesini tasvir ediniz" sorusu kapsamında hayallerdeki bahçe teması geliştirilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar yapılandırılmamış bahçe ve yapılandırılmış bahçe kategorileri altında analiz edilmiştir. Yapılandırılmamış bahçe kategorisi altında büyük yeşil alan, doğal materyal, ekilecek alan, meyve ağaçları, hayvan bakımı; yapılandırılmış bahçe kategorisi altında ise güvenli alan kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 8.a**

*Hayallerdeki Okul Bahçesi (Öğretmen Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Hayallerdeki bahçe | Yapılandırılmamış bahçe | Büyük yeşil alan | Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30 | 13 | Ö27: Büyükşehir hayatının getirdiği fanus düşüncesinden uzak, yemyeşil bir bahçe isterdim. |
| | | Doğal materyal | Ö2, Ö3, Ö4 | 3 | Ö2: Çocukların kendi hayal güçleri ile doğal materyalleri kullanarak etkinlikler yapabilecekleri bir bahçe olsa ve hiç plastik kullanılmasa. |
| | | Ekilecek alan Meyve ağaçları Hayvan bakımı | Ö6, Ö9, Ö10, Ö17, Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25 | 9 | Ö10: Bol meyve ağacı olan, çeşitli evcil hayvanların dolaştığı, botanik bahçesi olan ekip dikebildiğimiz toprağa sahip bir okul hayal ediyorum. |
| | Yapılandırılmış bahçe | Güvenli alan | Ö11, Ö13, Ö14, Ö21, Ö26 | 5 | Ö26: Çocukların başına bir şey gelir mi diye korkmadan oynamalarına izin verebileceğimiz güvenli, bir bahçe olsun isterdim. |

Tablo 8.a'ya göre hayallerindeki okul bahçesine ilişkin öğretmenlerin çoğu yapılandırılmamış bir bahçe istediklerini, bahçeyi; büyük yeşil bir alana sahip, doğal materyallerle donatılmış, ekilecek alanı, meyve ağaçları olan, hayvanların bakılabildiği bir ortam olarak ifade etmişlerdir. Beş öğretmen ise güvenli bir bahçeyi hayal ettiklerini ifade etmişlerdir.

**8.b Hayallerdeki Okul Bahçesi (Yönetici Cevapları):** Yöneticilere sorulan "Hayalinizdeki okul bahçesini tasvir ediniz." sorusu kapsamında hayallerdeki bahçe teması; yapılandırılmamış bahçe ve yapılandırılmış bahçe kategorileri altında analiz edilmiştir. Yapılandırılmamış kategorisi altında büyük yeşil alan; doğal materyal, ekilecek alan, meyve ağaçları, hayvan bakımı; yapılandırılmış kategorisi altında ise güvenli alan kodları oluşturulmuştur.

**Tablo 8.b**

*Hayallerdeki Okul Bahçesi (Yönetici Cevapları)*

| Tema | Kategori | Kod | Katılımcılar | Frekans | Görüşler |
|---|---|---|---|---|---|
| Hayallerdeki bahçe | Yapılandırılmamış bahçe | Büyük yeşil alan | Y1, Y2 | 2 | Y2: Yemyeşil, çocukların toprağa dokunduğu, keyifle vakit geçirilecek büyük bir bahçe olsun isterdim. |
| | | Doğal materyal | Y3, Y6 | 2 | Y6: Botanik bahçesi gibi olan özgürce, yapılandırılmamış malzemelerle, bazen çamurla oyun oynayacakları alan olmasını çok isterim. |
| | | Ekilecek alan<br>Meyve ağaçları<br>Hayvan bakımı | Y5, Y7, Y9 | 3 | Y7: Meyve ve sebze bahçesine sahip, evcil hayvanları olan, toprakla haşır neşir olunacak doğal bir bahçe hayalim. |
| | Yapılandırılmış bahçe | Güvenli alan | Y4, Y8, Y10 | 3 | Y8: Çocukların koşup enerjilerini atacağı, güvenli sınırları olan, dışarı çıkmayacakları bir oyun alanı isterim. |

Tablo 8.b'ye göre hayallerindeki okul bahçesine ilişkin yöneticilerin çoğu yapılandırılmamış bir bahçe istediklerini, bahçenin büyük yeşil bir alana sahip, doğal materyallerle donatılmış, ekilecek alanı, meyve ağaçları olan, hayvanların bakıldığı bir alan olarak ifade etmişlerdir. Üç yönetici ise güvenli, yapılandırılmış bir bahçe hayal ettiklerini ifade etmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bahçelerin fiziki donanımına yönelik soruda öğretmenler; çalıştıkları okulların yeterli bahçe kullanım alanına, doğal materyalli oyun alanına ve yeşil alana sahip olması durumundan memnuniyetlerini ifade ederken öğretmenlerin bir kısmı da zeminin uygunsuzluğundan, bahçenin bakımsızlığından, teçhizatın eski olmasından ve oyun alanı yetersizliğinden dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Yöneticilerden bahçenin yeterli büyüklükte olmasından memnuniyetini ifade edenler mevcut iken küçük ve yapay bir okul bahçesine sahip oldukları için memnun olmayanlar da bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde duyu gelişimine yönelik farklı zemin ve ortamlara ihtiyaç duyulduğu düşünüldüğünde, bu ihtiyacı karşılamanın en kolay yolunun okul bahçelerinin işlevselleştirilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklar çevrelerinde bulunan yeni şeyleri her zaman merak eder ve keşfetmeye çalışırlar. "Bahçe Çocuk'ta Öğreniyorum" başlıklı tez çalışmasında Fidan (2021); çocukların okul bahçesinde gördükleri farklı şeyleri hazine gibi keşfetme eğiliminde olduklarını ve bunun için onlara fırsat verildiğini ifade etmiştir. Fiziksel şartları uygun bir bahçeye sahip olan okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri de çocuklara merak duygularını giderebilecekleri bu alanlarda öğrenme ortamı oluşturabilir ve yeni deneyimler kazanmasına destek olabilirler. Araştırmada öğretmenlerin beklenti ve isteklerinin de bu yönde olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaya paralel olarak; Demir Öztürk ve diğerlerinin (2020) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin genellikle okul bahçelerindeki alanların küçüklüğünü, geniş oyun alanının olmamasını, fiziksel şartların güvensizliğini ve yeşil alan eksikliğini bir sorun olarak açıkladıkları görülmüştür. Yine okul öncesi eğitim kurumlarında açık hava oyun alanlarının incelenmiş olduğu bir çalışmada araştırmacılar; alanların yeterli genişlikte olmadığı, çeşitli zeminlerin kullanılmadığı, doğal materyallerin ise eksik olduğu sonucuna varmışlardır (Atabey vd., 2009). Erken çocukluk gelişiminde açık alan etkinliklerinin gelişimsel anlamda çocuklara katkı sağlayacağının bilincinde olmasına rağmen bazı yöneticilerin fiziksel şartları elverişli hâle getirmekten kaçındıkları, mevcut sınıflarda eğitim düzeninin

korunmasını tercih ettikleri bilinmektedir. Okul bahçelerinin fiziksel şartlarının düzenlenmesinden ilk olarak yöneticiler sorumludur. Ancak sistematik olarak ekonomik şartlar buna imkân vermediği için okul idaresinin bu konuda istekli olması değişim ve dönüşüm için yeterli olmayabilmektedir.

Okul bahçelerindeki donatıların durumuna yönelik soruda öğretmen ve yöneticilerimizin ortak fikirleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bazı öğretmen ve yöneticilerimiz yeterli donatının olmasından ve bahçedeki oyuncakların yapılandırılmamış olmasından memnun olduklarını ifade ederken bazıları ise yeterli donatının olmamasından ve mevcut oyuncakların tümünün yapılandırılmış olmasından dolayı memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Benzer başka bir araştırmada; geniş açık alanlara sahip okullarda bu geniş alanların çocukların sosyal-duygusal ve zihinsel gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanmamış olduğu, mevcut peyzaj düzenlemelerin çocukların estetik duygularını ve yaratıcılıklarını güçlendirmek için yeterli olmadığı, açık alanlarda olması gereken ekipmanlar, oyun unsurları ve diğer bileşenler konusunda tüm okullarda eksiklikler tespit edildiği ve ekipmanlar arasında çocukların güvenliği üzerinde olumsuz etkileri olan faktörler bulunduğu ortaya konulmuştur (Arabacı, 2020). Öğretmen ve yöneticilerimizin memnuniyetsizliklerine paralel olarak bir çalışmada da okul bahçelerindeki donatıların eksik olduğu, bahçe için özensiz malzemeler, oyuncaklar kullanıldığı ve amaca uygun olmadığı, drama, müzik, dil, sanat gibi alanlara yönelik bir materyal ya da ortam olmadığı sonucuna varılmıştır (Geney vd., 2019). Aslında okul bahçelerinde park ve plastik oyuncakların bulunması çocukların beyninde düzenli olarak aynı aktiviteyi çağrıştırdığından onları yaratıcılıktan alıkoymaktadır. Dolayısıyla bahçelerde hazır donatıların olmaması, çocukların özgün oyuncaklar oluşturması ve kendi yöntemleri ile oyun kurarak farklı aktivitelerle tanışmalarına fırsat verir. Günümüzde çocukların oyuncaklara ve yapay olan her şeye fazlasıyla ulaşabildiği ve bir süre sonra sıkıldıkları için çabucak vazgeçtikleri düşünüldüğünde, onların ihtiyacı olan şeyin aslında yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri uygun doğal alanlar ve bir miktar ham madde olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların kurdukları oyun ve oyunda kullandıkları materyaller, kapalı alanda her gün görmeye alışkın oldukları materyallerden farklılık gösterdiğinde ancak yeni kazanımlara ulaştıkları ve gelişim alanlarında pozitif bir değişim gösterdikleri gözlemlenebilir. Ancak birçok araştırma (Burçak, 2018; Çelik, 2012; Kalburan, 2014; Şirin Kaya ve Özyürek, 2022; Yerli ve Sinan, 2019; ) çocukların anaokullarında ihtiyaç duydukları açık alanlara ulaşamadıklarını ve bu doğal öğrenme sürecinden mahrum kaldığını söylüyor.

Çocukların gün içerisinde bahçede geçirdiği toplam süre ile ilgili soruya öğretmen ve yöneticiler 0-30 dk. ve 30-60 dk. arasında şeklinde ortak cevap vererek fikir birliğinde bulunmuşlardır. Açık alan kullanımı ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda gün boyunca çocukların üç saatte bir en az yaklaşık yarım saat dış mekânı kullanmalarının (Cooper, 2015), hava şartları uygun oldukça daha uzun süre ve sıklıkta açık alanda vakit geçirilmesinin önemli olduğu (Goodling, 2016) ifade edilmiştir. İskandinav ülkelerinde ise hava şartlarına bakılmaksızın 3-6 yaş arası çocukların uzun süreler sınıf dışında aktiviteler yaptığı bilinmektedir. Benzer bir çalışmada anaokulu öğretmenlerinin çocuklarla bahçede vakit geçirme süresi ortalama 30-35 dakika olarak ifade edilmiştir (Huz ve Cevher Kalburan, 2017). Toplam altı okul ile yapmış olduğu çalışmada Çetken ve Sevimli-Çelik (2018); günlük akışta yalnızca iki okulun bahçeye çıkmak için belirledikleri bir zaman dilimi olduğunu ve okullardan birinin 30-45 dk., diğer okulun ise günde bir saat dış mekânda aktivite yaptıkları sonucuna ulaşılırken, dört okulun öğretmeni ise bahçede geçirdikleri sürenin hazırladıkları programa göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. Okul bahçelerinde geçirilen kısa süre erken yaş dönemindeki çocukların öğrenme süreci için yeterli değildir. Sağlıklı fiziksel çevre koşullarında belirli farkındalık düzeyine ulaşabilmeleri için geniş, özgür, ideal alanlarda etrafı ve kendi potansiyellerini keşfedebilmelerine izin verilmelidir. Çocuklar çevrelerindeki değişimleri gözlemleyebilmek için uzun süreler açık alanda vakit geçirmeye ve bazı şeyleri yerinde ilk elden deneyimlemeye ihtiyaç duyarlar.

Her mevsim düzenli olarak bahçenin kullanılması ile ilgili yöneltilmiş olan soruya öğretmen ve yöneticiler hemen hemen aynı cevapları vermişlerdir. Havanın durumuna göre ve her koşulda bahçeyi kullandığını ifade eden öğretmenler ve yöneticiler mevcut iken, veli tepkisinden dolayı kışın hasta olma korkusu ile bahçeyi kullanmaya çekindiğini belirten öğretmenler ve bu cevabı destekleyen yöneticilerimiz olmuştur. Ayrıca bazı öğretmenler bahçenin her mevsim kullanıma uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Mevcut çalışma ile benzer sonuca ulaşan Şirin Kaya ve Özyürek'in (2022) araştırmasında yazın tüm zamanlı bahçe etkinliği yapan bir okulda, kış mevsimindeki soğuk hava, çocukların hastalanma durumu ve buzlanan zeminde kayma gibi nedenlerle bahçede en fazla yarım saat kalabildikleri ifade edilmiştir. Yine araştırmalar gösteriyor ki ebeveynlerin olumsuz tutum içinde olmaları, yeterli güvenlik önlemlerinin alınmaması, fiziksel şartların elverişli olmaması, çocukların

kışın havalar soğuduğunda hastalanma ihtimalleri, bahçe aktivitelerinin her mevsim düzenli bir şekilde yapılmasına engel teşkil etmektedir (Alat vd., 2012; McClintic ve Petty 2015; Tuuling vd., 2019). Türk ve Fin öğretmenlerin açık alanlarda aktivite yapma konusunda bakış açılarının analiz edildiği başka bir araştırmada Fin öğretmenleri açık hava oyunlarına engel teşkil eden bir durum olmadığını söylerken, Türk öğretmenler olumsuz ebeveyn tutumlarından, hava şartlarından ve yardımcı personel eksikliğinden şikayetçi olmuşlardır (Yalçın, 2015). Ülkemizde ebeveynler için bahçe aktiviteleri, çocuğun hasta olmasına sebebiyet veren toz, bakteri, mikrop dolu bir ortamda, boşa geçen zaman dilimi şeklinde algılanmakta dolayısıyla da gelişimsel anlamda sınıf dışı eğitimin çocuklara olumlu katkılar sağlayabileceği göz ardı edilmektedir. Çocukların kışın açık havada vakit geçirdiklerinde hastalanma ihtimaline karşı onları konfor alanları olan sınıflarda tutmaları yönünde bir bakış açısına sahip olan ebeveynlerin, öğretmen ve yönetici üzerindeki baskısı mevcut araştırmada da ortaya konulmuştur. Bu durumda öğretmen ve yöneticiler bahçe aktivitelerinin güzel havalarda yapılması konusunda hemfikir olmak durumunda kalmaktadır. Oysaki mevsim geçişlerinde farklı doğa olaylarının yerinde gözlemlenebilmesi adına okul bahçeleri çok değerli bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukların bahçe aktivitelerine dair yöneltilmiş olan soruda öğretmen ve yöneticilerin ortak cevaplarının yanı sıra farklı cevaplarının da olduğu görülmüştür. Öğretmenler; yapılan aktiviteler arasında serbest oyunlar, gözlem yapma, doğal oyuncaklarla oyun, etkileşimli okuma, deney yapma, hayvan besleme ve kurallı oyun aktivitelerinden söz ederken; planlı sınıf dışı etkinlikler yapamadıklarını ve uzun zaman aralıklarında aktif katılımın sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Yöneticiler ise bahçede serbest ve kurallı oyunlar oynandığını, günlük faaliyetler yapıldığını, kum havuzunda oynandığını ancak belirli bir plan dâhilinde sınıf dışı eğitim etkinliklerinin yapılamadığını, bahçenin uygun olmaması sebebi ile ekim çalışmaları yapılamadığını belirtmişlerdir. Bahçede uygulamaya geçirilen etkinlikler ile ilgili yapılmış olan birçok araştırma sonucu mevcut çalışma ile paralellik göstermekte olup öğretmenlerin genellikle açık havada gözlem ve keşif yapmayı tercih ettikleri, çocukların doğal materyallerle oyun kurmalarını destekledikleri, serbest ve kurallı oyunlarla da vakit geçirdikleri drama, sanat, fen ve matematik etkinliği yaptıkları saptanmıştır (Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Orçan Kaçan vd., 2017; Öztürk ve Özer, 2021). Öğrenmenin, tüm duyu organları devrede olduğunda ve uygun ortamlarda gerçekleştirildiğinde daha

anlamlı ve kalıcı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarını planlarken yalnızca binaların tasarımı ve sınıfların düzeni düşünülmemelidir. Özellikle de erken çocukluk döneminde ihtiyaç duyulan açık alanın en yakın ulaşılabilir yer olan okul bahçeleri olduğu göz önünde bulundurularak okulların bütüncül şekilde tasarlanmasının önemli bir ihtiyaç olduğu araştırmanın sonuçları doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Ancak okul bahçelerinin eğitim ve öğretime uygun hâle getirilmesi tek başına yeterli olmaz, okul öncesi öğretmenlerinin bu alanları çocuklarla aktif şekilde kontrollü risklerle yönetmeyi bilmeleri gerekmektedir. Bahçe aktiviteleri hususunda olumlu düşünceler taşısalar bile öğretmenlerin uygulamada eksiklikleri olduğu ve bazı kaygılar taşıdıkları tespit edilmiştir. Okul bahçelerinde çocuklarla geçirecekleri öğrenme sürecinin kaliteli, faydalı ve öğrenilenlerin kalıcı olması adına sınıf dışı eğitim ile ilgili profesyonel bir eğitim desteğine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Bahçe aktivitelerinin çocukların gelişim alanlarına olan katkısı ile ilgili soruda öğretmen ve yöneticiler cevaplarında hemfikir olmuşlardır. Çoğunlukla bahçede yapılan aktiviteler sayesinde çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği sonucuna varılırken bazı öğretmen ve yöneticilerimiz ayrı ayrı bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve psikomotor alanlarının gelişiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmayı destekler nitelikte, açık alanda gerçekleştirilen aktivitelerin çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını ifade eden çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Arabacı ve Çıtak, 2017; Bay, 2016; Çetken ve Sevimli Çelik, 2018; Durmuş, 2021; Kiewra ve Veselack, 2016; Şirin Kaya ve Özyürek, 2022). Ayrıca açık alanda öğrenmenin sosyalleşme, iletişim becerisi geliştirme, azimli ve kararlı davranışlar sergileme, kararlarında ısrarcı davranma, liderlik rolü üstlenme gibi gelişimsel özellikleri de desteklediği yönünde çalışmalar mevcuttur (Boileau ve Dabaja, 2020; Hill, 2018; Kuo vd., 2019; Tuuling vd., 2019). Irmak, Akpınar-Külekçi ve Bilge'nin (2018) farklı ülkelerdeki çocuk oyun alanları tasarımlarını incelediği çalışmasında, açık alanlarda çocukların yapılandırılmamış doğal malzemelerden oluşan bir mekânda gelişimsel alanlarını daha üst seviyelere çıkartabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin birçoğu çocukların tüm gelişimsel alanlarının bahçe aktiviteleri ile destekleneceğine inandıklarını ancak uygulama konusunda bazı engellere takıldıkları için bunu düzenli ve istikrarlı şekilde yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarının gün boyu pek çok etkinliği bahçede yapabilmesi mümkündür ve sınıf ortamının kısıtlı imkanları

ile mücadele etmek yerine açık alanın sınırsız fırsatları ile çocukları buluşturmak gelişimsel alanlar üzerinde son derece önemli kazanımlar sağlamaktadır. Dışarıdan gelen doğal uyarıcı faktörler de (kuş sesi, rüzgâr, gökkuşağı oluşumu, güneşin yansıyan ışınları, mevsim geçişleri, bir hayvanın hareketleri vb.) daha fazla duyu organını devreye sokarak kalıcı öğrenmeyi desteklerken ve gelişim alanlarının tümüne katkı sağlamaktadır.

Bahçeyi öğrenme alanı olarak kullanma hususunda öğretmenlerimizin çoğu yöneticilerinden yeterli desteği aldığını düşünürken bazıları alamadığını ya da verilen desteğin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Yöneticilerimiz ise öğretmenlerine bahçeyi kullanma ve aktivite yapmaları ile ilgili yeterli desteği verdiklerini düşünmektedirler. Yalnızca bir yöneticimiz imkânlar dâhilinde destek olabildiğini açıklamıştır. Malkoç ve Kaya, (2015) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin sınıf dışı eğitim kapsamında en çok okul bahçelerini kullanmak istedikleri; ancak planlama, fiziki şartlar ya da zaman yetersizliği gibi bazı sorunlar yaşadıkları için bu konuda idareden ve okul yönetiminden destek bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Kent merkezlerindeki bazı okulların bahçelerinin otopark olarak kullanıldığı, fiziksel açıdan ve güvenlik konusunda eksiklikler tespit edildiği ve bu konuda idarenin de yeterli özeni göstermediği düşünülmektedir (Aksu ve Demirel, 2011; Şişman ve Gültürk, 2011; Trabzon vd., 2023). Okul bahçelerinin zemini, güvenliği, bahçe duvarlarının sağlamlığı öğretmenler kadar veliler için de son derece önemli bir husustur. Sonuçta her ebeveyn çocuğunun öncelikle güvenli bir kurumda eğitim almasını ister. Okul bahçelerinin okul idaresi tarafından uygun öğrenme ortamlarına dönüştürülmesi durumunda, çocuklarının güvenli bir bahçe ortamında vakit geçirmesine yönelik velilerin bakış açılarının olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir. Üzerinden veli baskısı kalkan bir yöneticinin de öğretmenlerine açık alan aktivitesi yapmaları konusunda daha fazla destek vereceği öngörülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerimizin hayallerindeki okul bahçelerine dair verdikleri yanıtlarda benzerlikler mevcuttur. En çok yapılandırılmamış doğal bir bahçe istedikleri ve bahçenin büyük yeşil bir alana sahip olması ile doğal materyaller içermesi, ekilecek alanının olması meyve ağaçları arasında hayvanların gezmesini hayal ettiklerinden söz etmişlerdir. Bu fikirlerin aksine güvenli bir bahçe hayali kuran öğretmen ve yöneticiler de bulunmaktadır. Demir Öztürk ve diğerlerinin (2020) yapmış olduğu benzer çalışmada öğretmen ve yöneticilerin hayallerindeki okul bahçelerinin doğal yaşama uygun, yeşil alanlarda çeşitli oyun türlerinin

sergilenebildiği, güvenilir eğlenceyi ön plana çıkaran mekânlar olarak karşımıza çıktığı görülmüştür. Yöneticilerin okul bahçesi hayallerini gerçekleştirme çabasının bireysel özveri istekleriyle doğru orantılı olduğu bilinmektedir. İmkânları dâhilinde İl Millî Eğitim Müdürlüğünden, akademisyenlerden, alan uzmanlarından destek alarak okul bahçelerinin çocuklar için bir öğrenme alanına dönüştürülmesini sağlayabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılacak gerek gönüllü çalışmaların gerek proje çalışmalarının önemli olduğu söylenebilir. Maria Montessori de okul bahçelerinin doğal ortamlara kurulmasını; ortamın tarla, hayvan ve farklı bitki türlerini barındırması gerektiğini; böylelikle çocukların çevrelerindeki canlıları tanıyarak onları gözlemleyerek kendi hayatları üzerinde çıkarımlar yapabileceklerini belirtmiştir.

Mevcut araştırma sonuçları doğrusunda okul bahçelerinin yapay donatılardan çok doğal materyaller içeren öğrenme ortamlarına dönüştürülmesi ve bu süreçte çocuklara doğru rehberlik edebilmek adına öğretmen ve yöneticilere bahçe kullanımına yönelik eğitim desteği verilmesi önerilmektedir.

## Extended Summary

### Introduction

In recent years, it has been observed that children spend most of their lives in concrete buildings in urban centers, away from open spaces. Likewise, it is thought that the cognitive, physical and mental development of children who spend long periods of time in structured classrooms in school buildings and study in these areas all day long are unhealthily affected. Therefore, the quality and physical conditions of school gardens in terms of educational features should be given more importance because they are safe areas that are easily accessible to students and offer them rich stimulating learning opportunities (Bilir, Mercan, & Darıca; 2021). Research shows that it is extremely important to use school gardens regularly within the daily plan flow because they are part of educational programs (Malone & Tranter, 2003) and supports that children's creative thinking skills develop with a positive momentum as a result of equipping these environments with naturally unstructured materials (Fjortoft & Sageie, 2000; Demir Öztürk, Atmaca, & Kuru, 2020). In addition, school gardens are considered as out-of-class education areas that are very important for the realization of place-based, authentic education that aims to learn by doing and experiencing, where children actively interact with each other (Ergun & Çobanoğlu, 2017). Out-of-class

education is an ideal alternative learning approach to spend a quality effective learning process with children in natural environments, gain real life skills, support the establishment of a connection between children and the environment, and gain sensitivity to nature (Durmuş, 2021). In this context, considering that early childhood is the most important time period in terms of development, it is understood that school gardens are the most suitable out-of-class learning environment for children.

Based on the idea that school gardens are very valuable areas in terms of acquiring vital skills in the learning process and reaching environmental awareness, it was aimed to investigate the use of school gardens as a continuous learning environment during the education period in line with the opinions of preschool teachers and administrators working in public kindergartens affiliated to National Education in Etimesgut district of Ankara province.

## Methodology

Case study, one of the qualitative research models, was used in the study. Case study is a methodological approach in which the situation and the factors related to the situation, which are limited by the researcher in a certain time interval, are examined in detail by using data collection tools through in-depth studies of data obtained from multiple sources, and the themes related to the situation are supported by rich data diversity (Creswell, 2016).

For the study, 5 out of 12 preschools located in the Etimesgut district of Ankara province were reached, and 30 actively working teachers and 10 administrators from these schools were included in the study group. The schools and participants included in the study were selected using criterion sampling, one of the purposive sampling methods preferred in qualitative research, in line with the research objectives. Criterion sampling targets individuals, places, events, objects, or situations that possess characteristics determined in connection with the research problem. Within the scope of the study, 12 kindergartens in Etimesgut district of Ankara province were identified and 5 of them were selected to form the study group. Separate interview forms were prepared for 30 preschool teachers and 10 administrators working in the selected schools, and the data collected through fully structured interviews were subjected to descriptive analysis. The questions directed to the administrators and teachers were divided into themes, and categories and codes were created by identifying

similar characteristics of their answers. By looking at the parallelism of the answers given by the participants, the frequency of the data was determined and frequencies were determined. Expert opinion was again utilized in determining codes and categories, and finalized in line with common ideas. The names of the participants were not included due to the principle of confidentiality; teachers were identified as T1, T2, T3, T4.....Ö28, T29, T30; administrators were identified as Y1, Y2, Y3,.....Y8, Y9, Y10 and put in the table.

## Findings

In this section, the questions in the fully structured interview were identified under the theme heading. The answers given by the administrators and teachers were categorized and coded, and the opinions of the participants were expressed through direct quotations.

Findings for example table 1.a are given below.

### 1. Opinions on the Physical Equipment of the School Garden

As a result of the analysis of the views of teachers and administrators, the views of the participants are presented in the following tables as theme titles, categories and codes.

**1.a Satisfaction with the Physical Condition of School Gardens (Teacher Responses):** Within the scope of the question "Are you satisfied with the physical equipment of the garden, can you write it down with the reasons?", the theme of the physical condition of the garden was analyzed under the categories of being satisfied and dissatisfied. Under the category of being satisfied, the codes of having sufficient equipment, usage area, playground with natural materials, and sufficient green area were created; while under the category of being dissatisfied, the codes of inappropriate ground, poor maintenance of the garden, old equipment, and insufficient playground were created.

According to Table 1.a, while some teachers expressed their satisfaction with the physical condition of the garden in terms of having sufficient equipment, usage area, playground with natural materials and green area, some of the teachers expressed their dissatisfaction with the inappropriateness of the ground, poor maintenance of the garden, old equipment and insufficient playground.

## Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result, in addition to teachers who preferred to use school gardens for education, there were some who expressed their hesitation to use them due to the inadequacy of the gardens and the reaction of parents due to weather conditions. Teachers generally stated that they received support from administrators about the use of the garden, that the activities in the garden contributed to the developmental areas of children, that they preferred fun activities such as free play, exploration and observation as activities for children, but that they wanted to have a garden profile that supported their creativity. In a study by Şirin Kaya and Özyürek (2022), which reached a similar conclusion to the current study, it was stated that in a school that had full-time garden activities in summer, children could only stay in the garden for half an hour at most due to cold weather in winter, children getting sick and slipping on ice. Another study showed that parents' negative attitudes, lack of adequate security measures, unfavorable physical conditions, and the possibility of children getting sick when the weather gets cold in winter prevent garden activities from being carried out regularly in all seasons (Alat et al., 2012). The results of many studies on the activities implemented in the garden are in line with the current study, and it was found that teachers generally prefer observation and exploration in the open air, support children's play with natural materials, spend time with free and prescribed games, and engage in drama, art, science and mathematics activities (Orçan Kaçan et al., 2017; Çetken & Sevimli-Çelik, 2018; Öztürk & Özer, 2021). While it was concluded that all developmental areas of children were supported thanks to the activities in the garden, some teachers and administrators stated that it was effective in the development of cognitive, social-emotional, language and psychomotor areas separately. In support of the current study, there are many studies that state that outdoor activities contribute to all developmental areas of children (Bay, 2016; Arabacı & Çıtak, 2017; Çetken & Sevimli-Çelik, 2018; Durmuş, 2021; Şirin Kaya & Özyürek, 2022). Teachers and administrators described the garden of their dreams as an environment full of fruit trees, greener, larger, with hobby garden-style areas where children can move freely, observe and plant. In parallel with the dissatisfaction of our teachers and administrators, a study concluded that the equipment in school gardens is incomplete, sloppy materials and toys are used for the garden and are not suitable for the purpose, and there is no material or environment for areas such as drama, music, language and art (Geney et al., 2019).

In line with the results of the current research, it is recommended that school gardens be transformed into learning environments containing natural materials rather than artificial equipment and that teachers and administrators be provided with training support for garden use in order to guide children correctly in this process.

---

**Yazar Katkıları:** Çalışmada akademik danışman olarak yer alan akademisyenler; eğitim programı, veri toplama, veri analizi ve makale yazma konularında aktif olarak yer alırken okul müdür yardımcısı; programın uygulanması, katılımcılara ulaşma ve verilerin toplanması konusunda çalışmaya katkıda bulunmuşlardır. Makaleye Birinci yazar %40, ikinci yazar %40, üçüncü yazar %20 katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Etik Beyanı**: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler'e dayalı hiçbir işlem yapılmamıştır. Aynı zamanda tüm yazarlar çalışmaya katkıda bulunmuş olup yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamıştır. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir.

**Etik Kurul İzni:** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 29.11.2022 tarih ve 234330 sayılı yazısı görüşülmüş olup araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmalar, Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Bu araştırmanın hiç bir aşamasında yapay zekâ kullanılmamıştır.

---

## Kaynakça

Alat, Z., Akgümüş, Ö., & Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 47-62.

Arabacı, N., & Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların "oyun" ve "açık alan (bahçe)" etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, *11*(21), 28-43.

Arabacı, N. (2020). Review of preschool playgrounds of preschools located in ordu city centre in terms of principles and standards of preschool education. *Journal of Academic Social Science Studies*, *13*(82), 71-88.

Atabey, D., Yurt. Ö., & Ömeroğlu, E. (2009, 1-3 Ekim). *Okul öncesi eğitim kurumları açık hava oyun alanlarının incelenmesi*. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi. Edirne, Türkiye.

Bay, D. N. (2016). Outdoors in preschool teaching: A model implementation in Turkey. *Journal of Studies in Education, 6*(1), 56-73.

Boileau, E., & Z. Dabaja. 2020. Forest school practice in Canada: a survey study. *Journal of Outdoor & Environmental Education, 23*(3), 225–240. https://doi.org/10.1007/s42322-020-00057-4.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Burçak, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalitesi ile dış mekân ortamlarına ilişkin öğretmen algıları ve kullanımlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Civelek, P. (2016). *Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education, *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3*(1), 85-97.

Creswell, W. J. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). Sage Publications.

Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 43*(1), 79-88.

Cetken-Aktas, S., & S. Sevimli-Celik. 2023. Play preferences of preschoolers according to the design of outdoor play areas. *Early Childhood Education Journal, 51*(5), 955–970. https://doi.org/ 10.1007/s10643-022-01358-7.

Çetken, H. Ş. & Sevimli Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 11*(2), 318-341. DOI: 10.30831/akukeg.379662

Durmuş, C. B. (2021). *Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımlarına etkisi ve gelişim alanlarına katkısının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Ergun, M. & Çobanoğlu E.O. (2017). Okul dışı öğrenme. Dal S. & Köse M. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 327-364). Anı Yayıncılık.

Fidan, Ö. (2021). *Okul öncesi eğitimde açık havada öğrenme deneyimlerine yönelik bir eylem araştırması:"Bahçe çocukta öğreniyorum"* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi

Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: landscape description and analysis of a natural landscape. *Landscape and Urban Planning, 48*(2), 83-97.

Geney, F., Özsoy, Z. & Bay, D. N. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekân özellikleri: Eskişehir ili örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* [Armağan Özel Sayısı], 735-767. https://doi.org/10.17494/ogusbd.553864.

Goodling, B. H. (2016). *Exploring the outdoors: A multiple case study examining teacher beliefs and practices in preschool outdoor play* [Unpublished doctoral dissertation], Liberty University. (UMI No. 10195470)

Hill, V. 2018. Learning in nature: leadership opportunities in an education outside the classroom programme in a New Zealand early childhood centre." *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice, 33*(1), 32–45. https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-004.

Huz, Ç & Kalburan, N. (2017). Eko-okul olan ve olmayan anaokullarının bahçe özellikleri ile öğretmenlerin bahçe özellikleri ve kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 16*(4), 1600-1620. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342979.

Irmak, M. A., Akpınar Külekçi, E. & Bilge, C. (2018, 28-30 Haziran). *Çocuk oyun alanları tasarımında farklı ülkelerden örnekler ile yeni yaklaşımların belirlenmesi*. Uluslararası Kentleşme ve Çevre Sorunları Sempozyumu, Tam metin bildiri kitabı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kalburan, N. C. (2014). Denizli ilinde bulunan resmî ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (18),* 99-113.

Kiewra, C., & Veselack, E. 2016. Playing with nature: supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4*(1), 70–95. https://eric.ed.gov/?id=EJ1120194 .

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. 2019. Do experiences with nature promote learning? converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in psychology* 10:305. https://doi.org/10. 3389/fpsyg.2019.00305.

Kuru, G., Demir Öztürk, E. & Atmaca, F. (2020). A field of learning and living: Suitability of school gardens for children. *Elementary Education Online, 19*(3),1450-1464.

Malkoç, S., & Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı. *İlköğretim Online, 14*(3), 1079-1095.

Malone, K. & Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth And Environments, 13*(2), 87-137

McClintic, S., & Petty, K. 2015. Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*(1), 24–43. https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844.

Mercan, Z., Bilir, B. ve Darıca, N. (2021). Okul bahçelerinin fiziksel yapısının öğrenme ortamı olarak incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (50), 1210-1240.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Orçan Kaçan, M., Halmatov, M., & Kartaltepe, O. (2017). Examining the gardens of preschool education institutions. *Journal of Early Childhood Studies, 1*(1), 60–70. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171112.

Özburak, Ç. (2019). Okul *öncesi dönemde sürdürülebilir mimarlık kavramı*: Yapılı çevre eğitimi. *YDÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 1–12.

Özturk, Y. ve Özer, Z. (2022). Outdoor play activities and outdoor environment of early childhood education in Turkey: A qualitative meta-synthesis. *Early Child Development and Care*, *192*(11), 1752-1767.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4. Baskı). SAGE.

Saelens, B. E., Sallis, J. F., & Frank, L. D. (2003). Environmental correlates of walking and cycling: findings from the transportation, urban design, and planning literatures. *Annals of Behavioral Medicine, 25*(2), 80-91.

Sarışan Tungaç, A. (2023). *Erken çocukluk döneminde okul dışı rehberli sorgulama yaklaşımının fen merak duygusu ve bilişsel gelişim üzerine etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Spencer, K. H., & Wright, P. M. (2014). Quality outdoor play spaces for young children. *Young Child, 69*(5), 28-34.

Sinan, C., & Yerli, Ö. (2019). Anaokulu bahçelerinde dış mekân optimum kullanım olanaklarının belirlenmesi: İstanbul Anadolu yakasından örnekler. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi, 15*(2), 17-38.

Şirin Kaya, Ş., & Özyürek, A. (2022). Bahçede Uygulanan Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(1), 128-142. https://doi.org/10.33206/mjss.896591.

Şişman, E. E., & Gültürk, P. 2011. İlköğretim okul bahçelerinin peyzaj planlama ve tasarım ilkeleri açısından incelenmesi: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi, 8*(3): 53-60.

Trabzon, M., Der, N., Trabzon, D., Öztürk, S., Aktepe, M. H., Karakan, S. F., & Uçar, H. (2023). An Evaluation on The Reflectıons of School Gardens on Education. *European Journal of Education Studies*, *10*(5), 238-252.

Tuuling, L., Oun, T., & Ugaste, A. (2019) Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia." *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 19*(4), 358–370. https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1553722.

Yalçın, F. (2015). *A crosscultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectıves* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

# Çocuk Kitaplarında Ölüm Temasının İşlenişi: Bir Ölüm Eğitimi Materyali Olarak Arnold Lobel'in "Fil Amca" Kitabı Örneği*

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Muhammed Fatih TURANALP**[1]

1 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, fturanalp@erbakan.edu.tr. ORCID:0000-0001-5752-5615

Gönderilme Tarihi: 03.11.2024 Kabul Tarihi: 16.07.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1578461

**Atıf:** " Turanalp, M. F. (2025). Çocuk kitaplarında ölüm temasının işlenişi: Bir ölüm eğitimi materyali olarak Arnold Lobel'in "Fil Amca" kitabı örneği. *Millî Eğitim, 54*(248), 2367-2400. DOI: 10.37669/milliegitim.1578461"

***Öz***

*Anlatması zor konuları çocukların dünyasına pedagojik bir zeminde ulaştırabilmeyi sağlayan bir edebiyat yaklaşımı olan sorun odaklı edebiyat alanı içerisinde ölüm teması, çocuk kitaplarında yaygın olarak ele alınan konuların başında gelmektedir. Türkiye'de yayımlanmış çocuk kitaplarında ölüm temasının işlenişini konu alan bu araştırma kapsamında ele alınan 52 kitaptan 9'unun ilk gençlik, 5'inin son çocukluk, 38'inin de erken çocukluk dönemine ait olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki kitaplardan 42'si orijinal dillerinden Türkçeye çevrilmiş, 10'u da Türkçe yazılmış eserlerdir. Kitaplar incelendiğinde ölümü anlatmada baskın olarak tercih edilen yöntemin duyuşsal bir zeminde hikâye etme merkezli anlatımlar olduğu görülmektedir. Bilişsel anlatılarda ise hikâyenin değil bilginin ön planda olduğu ve ansiklopedik anlatımların tercih edildiği anlaşılmaktadır. Erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanmış kitaplar içerisinde konuyu ele alış biçimi açısından diğer tüm eserlerden ayrılan, yazar Arnold Lobel'e ait "Fil Amca" kitabı, kullandığı eğitsel yaklaşımlar ve çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk yönüyle dikkat çekmektedir. Ölüm olgusunu belirtmeden, dolaylı olarak, "sağaltıcı" bir yaklaşımla, duyuşsal bir zeminde ve hikâye merkezli olarak ele alan kitabın, kullandığı eğitsel ve araçsal yöntemlerle ve edebiyatın duyumsatıcı ve sezinletici gücüyle terapötik ve etkili bir ölüm eğitimi yaklaşımı içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *çocuk edebiyatı, sorun odaklı çocuk kitapları, ölüm, ölüm eğitimi, bibliyoterapi*

*13-15 Mayıs 2022 tarihleri arasında Konya'da gerçekleştirilen "3. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi"nde sözlü olarak sunulmuş "Çocuk Kitaplarında Ölüm Temasının İşlenişi: Arnold Lobel'in "Fil Amca" Kitabı Örneği" başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş ve makaleye dönüştürülmüş hâlidir.

# The Treatment of the Theme of Death in Children's Books: Arnold Lobel's "Uncle Elephant" as an Example of a Death Education Material

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*The theme of death, a topic frequently addressed in children's books, is one of the main subjects in problem-focused literature, a literary approach that aims to convey challenging concepts to children on a pedagogical foundation. This study, which examines the portrayal of the theme of death in children's books published in Turkey, determined that of the 52 books analyzed, 9 were intended for early adolescence, 5 for late childhood, and 38 for early childhood. Of these, 42 are translations from their original languages into Turkish, while 10 are originally written in Turkish. Upon analyzing these books, it was observed that the dominant method of conveying death is through narrative approaches centered on emotional storytelling. In cognitive narratives, however, the emphasis is placed on information rather than storytelling, with a preference for encyclopedic explanations. Among the books aimed at early childhood, Arnold Lobel's "Uncle Elephant" stands out for its unique approach to the subject. The book is notable for its use of educational methods and adherence to the principles of children's literature. It approaches the concept of death indirectly, without explicitly mentioning it, employing a "healing" approach that centers on emotional elements. It was concluded that, through its educational and instrumental methods, along with the evocative and suggestive power of literature, the book offers a therapeutic and effective approach to death education.*

***Keywords:*** *children's literature, problem-focused children's books, death, death education, bibliotherapy*

## Giriş

Çocuk edebiyatı, modern sonrası yaklaşımların etkisiyle bir alt tür olarak edebiyat havzasına konumlanmış, başlangıçtaki çocuk edebiyatının meşruiyet tartışmalarını aşarak kendine has bir üretim alanı olarak kabul görmüş ve içerik özellikleri, biçimsel ve estetik boyutlar gibi alana özgü bakış açılarıyla, niteliksel bağlamda da ele alınmaya başlamıştır. Dijitalleşmenin etkisiyle yazınsal edebiyat, görsel dilin gölgesinde kalmış gibi gözükse de sinema, çizgi film ve dijital oyunların da özünde bir hikâye barındırması, metin merkezlilik ve estetik bağlamda eserlerdeki nitelik arayışı gibi hususlar, edebiyatın insanların duygularını aktarmada bir ifade aracı olarak gündemde kalmaya devam edeceğinin bir işareti sayılabilir. Hele ki kitapların bu bağlamda insanlık tarihi kadar eski ama eskimez bir yönü olduğu da hesaba katıldığında dijitalleşme sürecinde edebiyatın ve kitapların ilgi odağı olmayı sürdüreceği de bir gerçektir.

Çocukların kitaplarla olan mesaisi aslında çocukluğun ilk yıllarından itibaren aileden başlayıp okul yıllarına uzanan uzun soluklu bir süreçtir. Bu zaman zarfında çocuğun kitaplarla ne ölçüde buluştuğu ve hayatında kitabın ne kadar yer ettiği konusu çocuk ve kitap özdeşliğinin belirleyicisi olmaktadır. Erken yaşlarda kitaplarla karşılaşan ve günlük yaşantısında doğal bir biçimde kitap bulunan çocukların oyuncaklar ve ekranlar kadar kitapları da dünyalarında ayrı ve özellikli bir unsur olarak konumlandırdıkları görülecektir. Bu çerçevede aileden başlayarak okul yıllarında bilinçli bir rehberlik üzerinden nitelikli çocuk kitaplarıyla karşılaşmış olan çocukların dil gelişimleri yanında edebiyatın empatik ve farklı dünyalara pencere açan çağrışımsal zenginliği sayesinde gerçek yaşama hazırlık, farklılıkları tanıma ve tolere etme, hayal gücü geliştirme ve problem çözme gibi beceriler elde etmeleri mümkün olacaktır.

Çocuk kitaplarındaki hayal gücü, empati, dil ve görsel estetik barındıran içerikler; bir yanıyla hikâye/masal kurgusu ve olay örgüsü içerisinde bir anlatı geliştirirken diğer taraftan çeşitli iletileri de çocuklara ulaştırmaktadır. Çocuk edebiyatında ileti, doğrudan ya da dolaylı olması bakımından eleştiri konusu yapılmakta, mesajı doğrudan vermek yerine duyumsatıcı ve sezinleten bir anlatım ile çocukları düşündürme ve duyarlıklarını devindirmenin daha uygun olacağı görüşü (Sever, 2008) dile getirilmektedir. Yine estetik ve poetik bir dille yazılmış çocuk kitaplarının çocuk üzerindeki etkisinin pedagojik dil ve anlatımla yazılmış kitaplardan daha fazla olduğu ve eğitici amaçlı metinde edebiyatın, pedagojinin sınırları içinde kalacağı (Şirin, 2019) da bir gerçektir. Eğitselliğin ön plana alınmasının edebiyatın hareket alanını daraltabileceği tespitiyle birlikte çocuk edebiyatı eserlerinin yoğun bilişsel içerik ve didaktik yaklaşımlarla değil; dil estetiği, kurgusal zenginlik ve iletiyi hissettirerek vermek gibi içerik özellikleriyle sunulması çocuk edebiyatında niteliği artırıcı etkenler olarak değerlendirilebilecektir.

Çocuk edebiyatı eserlerindeki iletiler kadar içerikte yer alan konular da önem taşımaktadır. Bu minvalde kitaplarda hayvan hikâyelerinden doğaüstü olaylara, gerçekçi anlatımlardan masalsı içeriklere kadar geniş bir yelpazede farklı konulara değinilmektedir. Bu konular çoğunlukla çocuklarda belli değerlerin ve karakter özelliklerinin oluşmasına yardımcı olacak şekilde ele alınmaktadır. Konular seçilirken, pedagojik bakışın da etkisiyle çocukları olumsuz etkileyebileceği düşüncesiyle gerçek yaşama hazırlayıcı, hayatın içerisinde çocukların karşılaşabileceği olumsuz durumları ele alan eserlere çocuk edebiyatı

alanında sıklıkla rastlanmamaktadır. Çocuğa anlatılması zor olan konuları anlatmak yerine anlatmamayı tercih edip dışarıda bırakmak, eğer bu konular "çocuk gerçekliği" perspektifi içerisinde değerlendirilebilecekse problemli bir durumdur. Nitekim gerçek yaşam deneyimlerinin uzağında oluşturulacak steril alan, çocuğun "çocuk gerçekliği"nin dışında konumlandırılması ve hayata hazırlık anlamında deneyimsiz bırakılması demek olacaktır. Diğer taraftan bu konuların anlatımında "çocuğa görelik" perspektifiyle hareket edilmemesi de çocukların gelişimsel anlamda olumsuz etkilenebilecekleri mahzurlar doğurabilecektir. Hâl böyle olunca "sorun odaklı edebiyat" adı verilen ve alana özgü incelikleri olan, çocuğa anlatılması zor konuları "çocuğa görelik" ilkeleriyle ve "çocuk gerçekliği" perspektifinden anlatmayı mümkün kılan bir tür ortaya çıkmaktadır.

Sorun odaklı edebiyat, "çocuk gerçekliği"ni çocuk bakışıyla yansıtan, çocuğun sorunuyla yüzleşmesine ve bu sorunu anlamasına açılım getiren pedagojik bir edebiyat (Şirin, 2019) şeklinde tanımlanabilecektir. Sorun odaklı edebiyat, çocukların anlayamadığı ya da doğrudan iletişim kurmadığı bazı gerçekleri edebiyat yoluyla onların dünyasına sokmayı amaçlamaktadır (Dilidüzgün, 2018). Bugünün dünyasında çocuklarla konuşulması zor konular denilince savaş, göç ve göçmenlik, ölüm ve ölümcül hastalıklar, doğal afetler, şiddet, cinsellik, cinsel istismar, boşanma, engellilik, akran zorbalığı, dijital zorbalık ve madde bağımlılığı sıralanabilir (Öztürk, 2022). Sorun odaklı edebiyat eserlerinde öne çıkarılan konular üzerinden bir anlamda çocuğun karşılaştığı ya da karşılaşabileceği sorunlardan haberdar olmasına ve bu sorunlarla başa çıkabilmesine yardım edilmeye çalışılır (Yılmaz & Yakar, 2018).

Bu çerçevede sorun odaklı edebiyat iki boyutlu olarak, hem çocuğu gerçek yaşama hazırlama bağlamında "öncül" ve hem de hayatın belli bir evresinde karşılaşılan durumlarla başa çıkma becerisi elde edebilmeye dönük "sağaltıcı" bir işlev görmektedir. Sorun odaklı edebiyat bağlamında çocuk kitaplarında en çok ele alınan konulardan birisi de ölüm temasıdır. Ölüm temalı çocuk kitapları, sorun odaklı edebiyatın "öncül" ve "sağaltıcı" işlevlerini birlikte ya da tekil olarak yerine getirirken ölüm olgusunun aynı zamanda çocuk edebiyatı ilkeleri çerçevesinde; çocuk bakışı, çocuğa görelik ve çocuk gerçekliği perspektifinden ele alınması da önem arz etmektedir.

## Çocuk ve Ölüm

Çocuk, her ne kadar hayatın başlangıç noktası olan doğuma zamansal olarak yetişkinlerden daha yakın bir varlık olsa da hayatın bittiği nokta olan ölüm duygusunu da varoluşsal olarak içinde taşımakta ve ölüm ile ilgi düzeyinde bağlantı kurmaktadır. Erken yaşta çevrelerindeki canlı varlıkların ölümünü gören çocuk, ölüme ilgi göstererek ortaya çıkan değişimin ve canlılığın kaybolmasının nedenlerini sorulara dönüştürerek çevresine sorabilmektedir (Dolto, 2004, Hökelekli, 2017, Miller, 2019). Bu noktada özellikle erkek çocuklarının daha çok ölümle, kız çocuklarının ise hayatla bağlantılı oyunlar oynamaları (Dolto, 2004) da çocuğun hayat ve ölüm diyalektiğine konumlanışı bakımından ironik bir durumdur. Araştırmacılar da çocukların ölümle olağanüstü ilgili olduklarını tespit etmişlerdir. Nitekim bu merak zaman sonra kaygıya dönüşebilmekte ve bu kaygının erken yaşlarda başladığı kabul edilmektedir (Hökelekli, 2017).

Çocukta nesnel zaman kavramı tam olarak şekillenmediği ve nesnel zaman dünyasına katılım tam olarak gerçekleşmediği için çocuk, ayrılma ve ölüm arasındaki ilişkiyi tam olarak anlamlandıramamaktadır. Öyle ki, çocukta önemsiz ayrılıklardan fazlaca etkilenip önemli ayrılıklardan etkilenmeme gibi tutarsız durumlar ortaya çıkabilmektedir (Hökelekli, 2017). Çocuk için ölüm; uyku, etkinlik azalması, ertelenen canlanma gibi algılamalara dönüşmekte; çocuk tarafından bir tür ceza, hastalık, olağanüstü hadise ve yolculuk gibi biçimlerde de algılanabilmektedir (Hökelekli, 2017).

Yaş aralıkları bakımından ölümün çocuklarca nasıl algılandığına bakılacak olursa ölümün 7-8, hatta 10 yaşından önce yetişkin algılarına yakın bir biçimde algılanamadığı görülmektedir. Bu nedenle ölümün asıl anlamının çocuk tarafından yavaş yavaş kabul edildiği ifade edilebilir. 3 ila 5 yaş aralığında uyku ve yolculuk gibi geçici bir ayrılık (Hökelekli, 2017 ; Kuloğlu Türker & Yüce, 2019; Matthews, 2000; Tanhan & Arı İnci, 2009, Uslu, 2021) biçiminde algılanan ölüm, 5 ila 9 yaş aralığında dışarıdan benimsetilmiş köklü bir kişisel değişim olarak geri dönüşü olmayan bir son şeklinde kavranmaya başlanacak (Miller, 2019) ve 9-10 yaşlarından sonra da kaçınılmaz ve evrensel bir gerçeklik olarak "hayatın kaybedilmesi" olarak algılanacaktır (Sevinç, 2019). Çocukta ölümün 7 yaşına doğru bir "ayrılık endişesi" olarak tezahür etmesi de mümkündür. Nitekim ölümün anlamını yavaş yavaş anlamaya başlayan çocuktaki tepki, saldırganlık karşısındaki sıkıntı gibidir ve ölüm gerçekliği, her şeye gücü yeten niyetlerin

hâkim olduğu sanısını altüst ettiği için çocuğu değişmeye zorlamaktadır (Hökelekli, 2017). Bununla birlikte çocukların ölüm hakkında yaşlarına bağlı olarak farklı şekillerde düşünebileceklerini bilmek faydalı olsa da tüm büyüme süreçlerinde olduğu gibi çocukların bireysel olarak farklı düşünceler geliştirdiğini de hatırda tutmak gerekir (Miller, 2019). Netice itibarıyla ölümün, özellikle erken çocukluk dönemi çocuğu tarafından çoğu zaman "geçici bir ayrılık" olarak değerlendirildiğinden söz etmek yanlış olmayacaktır.

Peki çocukların çevresel bir etken ile söz gelimi hayvanların ölümünü gözlemlemeleri ya da filmler, şarkılar, televizyon vb. üzerinden ya da gerçek hayatta yüzleşerek ölümle tanışmaları onlara ölümü anlatmak için yeterli bir neden olabilir mi? Çocuklara ölümü anlatabilir miyiz? Anlatmalı mıyız? Ne kadar anlatabiliriz? Nasıl anlatabiliriz? Genel geçer pedagojik kaygılar, ölümün çocuğa göre ve çocukluk alanı içinde bir tema olmadığını düşündürecektir. Çocukları acı ve kederden koruma güdüsü yetişkinlerde ön plana çıkabilir. Ancak gerçek yaşam deneyimlerinin uzağında konumlandırılmış tozpembe bir bakış açısı, özellikle yetişkin enformasyonuna muhatap olabileceği pek çok bilgi verici kaynak ve ölümün bu denli hayatın içinde olduğu karma bir gerçeklik içerisinde çocukların gerçek hayat deneyiminin dışında kalması ile sonuçlanacaktır. Bu ise hazırlıksız bir yüzleşmeden dolayı sağlıksız ve olumsuz sonuçları olan bir gelişim anlamına gelebilecektir. Ariès'e atfen geleneksel zamanlarda seks hakkında konuşmak tabu iken modern zamanlarda bu tabu ölüm konusuna evrilmiştir (Sağır, 2017). Ariès, günümüz sosyologlarının cinsellik yasaklarını ölüme ve ölümden bahsetme yasağına uyguladıklarını ifade etmektedir (Ariès, 2020). Çocuklarla ölüm hakkında konuşmak da tıpkı seks hakkında konuşmak gibi zor olabilmektedir (Miller, 2019). Üstelik dışarıda bırakılan şey, bir tabu hâlini alarak çocuklar tarafından en çok hatırlanan şeye de dönüşebilecektir (Miller, 2019). Bu nedenle ailelerde çocuklarla güvenli bir iletişim zemini üzerinden diyalog kurulması doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bu noktada hangi tür ifadelerle çocuğa ölümün anlatılabileceği konusunda da uzmanlar arasında bir uzlaşıdan söz etmek mümkün değildir. Çocuklara ölümü anlatmak kolay bir şey olmadığı için uzmanlar arasında da ciddi bir anlaşmazlık bulunmaktadır (Hökelekli, 2017). "Göçtü gitti, daha iyi bir yerde, sadece uyuyor, sonsuza dek uykuda, uzaklara gitti, öteki tarafa göçtü, eve çağrıldı, artık bizimle değil, Tanrı ile birlikte, melek oldu" vb. ifadelerin çocuktaki karşılığı da yetişkinlerin algıladığından çok daha farklı olacaktır (Miller, 2019, ). Sevilen bir insanı Tanrı'nın

yanına aldığı düşüncesi olumsuz bir tasavvura yol açabileceğinden sevgi diliyle bütünleştirilebilirse çocuktaki Tanrı tasavvuru olumsuz yönde etkilenmeyecektir (Taşdelen, 2013). "İnsan yaşamayı bitirdiğinde ölür." ya da "Ölecek olan kişi onu kalbinde hisseder." gibi cümleler (Dolto, 2004) çocuktaki ölüm düşüncesini doğru yönlendirebilecek ifadelerdendir.

## Yöntem

Araştırmanın temel problemini çocuk kitaplarında ölüm temasının nasıl işlendiği sorusu oluşturmaktadır. Araştırmaya konu çocuk kitapları informal bir eğitim aracı olarak kabul edilmekte ve ölüm temasını ele alış tarzları bakımından irdelenmektedir. Araştırmada son olarak ölüm temasını ele alan bu kitaplar içerisinde, kullandığı özgün ölüm eğitimi yöntemi ve çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk açısından diğer tüm kitaplardan ayrılan Arnold Lobel'in Fil Amca isimli kitabı eğitsel açıdan değerlendirilmektedir.

Araştırmanın birinci amacı, ölüm temasını ele alan çocuk kitaplarını gelişim dönemleri açısından belirlemek ve bu kitapların büyük çoğunluğunun yoğunlaştığı erken çocukluk dönemi içerisinde hangi yaklaşımlarla konunun ele alındığını tespit etmektir. Araştırmanın bir diğer amacı, ölüm temasını ele alan tüm çocuk kitapları içerisinde benzersiz bir eser olan Arnold Lobel'in Fil Amca isimli kitabını ölüm eğitimi bağlamında değerlendirmektir. Türkiye'de yayımlanmış ve ölüm temasını ele alan çocuk kitaplarının gelişimsel ve tematik açıdan kategorize edilmesi ve içlerinden özgün değeri olan bir eserin çocuk edebiyatı ilkeleri ve eğitsel açısından ele alınması, araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu çalışmada "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırması; araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013).

Araştırma kapsamındaki kitaplar, "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda örneklem biriminin seçilmesidir (Baş & Akturan, 2013). Araştırmaya esas olan kitaplar, Türkiye'de yayımlanmış çocuk kitapları evreni içerisinden seçilmiş, Türkiye'de yayımlanmamış olan çocuk kitapları kapsam dışında bırakılmıştır. Ele aldıkları konular itibarıyla ölüm temasını kitabın tamamında ele alan çocuk kitapları araştırma kapsamına alınmış

ve ölüm temasına yalnızca değinen çocuk kitapları kapsam dışında bırakılmıştır. Bu çerçevede gelişim dönemleri açısından erken çocukluk, son çocukluk ve ilk gençlik dönemlerine yönelik olan kitaplar araştırma kapsamında ele alınmış, bebeklik dönemine ait kitaplar kapsam dışında bırakılmıştır.

Araştırma kapsamındaki kitaplar, öncelikli olarak gelişim dönemleri açısından kategorize edildikten sonra kitapların büyük çoğunluğunu teşkil eden erken çocukluk dönemine ait kitaplar, konuyu ele alış biçimleri açısından yeniden kategorilere ayrılmıştır. Son olarak araştırma kapsamındaki kitaplar içerisinden yine "ölçüt örnekleme" yöntemiyle "çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olma" ve "eğitsel yöntemler kullanma" ölçütlerini birlikte sağlayan Arnold Lobel'in Fil Amca isimli kitabı araştırma kapsamında detaylı olarak incelenmiştir. Bahsi geçen kitap incelenirken nitel bir yaklaşımla "içerik analizi" yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, nitel bir malzeme hâline getirilmek üzere bir nitel verideki temel tutarlılıkları ve anlamları tanımlamaya yönelik indirgeme ve anlamlandırma çabalarını ifade etmektedir (Patton, 2002). İçerik analizinde dokümanın içeriği uygun kategorilere yerleştirilerek sınıflandırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Baş & Akturan, 2013). Araştırmaya konu kitap, içerik analizine tabi tutulurken tümdengelimsel yaklaşımla "eğitsel" ve "araçsal" boyutlar irdelenmiştir. Bu iki boyut altında bu kez tümevarımsal olarak alt başlıklar belirlenerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

## Bulgular ve Tartışma

### Çocuk Kitaplarında Ölüm Temasının İşlenişine İlişkin Bulgular

Kitapların, çocukların zorluklarla baş etmesinde bir terapi unsuru olarak işe koşulması "bibliyoterapi" kavramı ile ifade edilmektedir. Bibliyoterapi, kişinin eserdeki ana karakter üzerinden kendi duygu ve düşüncelerini keşfetmesine izin veren bir yöntem olup çocuklarla iletişim kurma aşamasında veya çocukların ölüm gibi konularda etkili başa çıkma mekanizmalarını geliştirmelerine katkıda bulunmak amacıyla da kullanılabilmektedir (Sevinç, 2019). Matthews (2000), modern çocuk edebiyatının en önemli iki eserinin ölümle ilgili olduğunun yetişkinlerce şaşırtıcı bulunduğunu ve bunun nedeninin çocuklarla ölümü konuşmanın uygunsuz sayılması olduğunu belirtmekte (Matthews, 2000) ve bu

eserlerden birinin özellikle lösemi hastası çocuklar nezdinde oldukça popüler olduğunu ifade etmektedir (Matthews, 2000). Bu örnekte de görüldüğü gibi çocuklarla konuşmanın zor olduğu konuların kitaplar yoluyla çocuk gündemine taşınması ve kitapların terapötik etkisi yadsınamayacak derecede önemlidir. Ölüm teması, erken çocukluk başta olmak üzere son çocukluk ve ilk gençlik dönemine yönelik kitaplarda ele alınan popüler konular içerisinde gelmektedir. Pek çok kitapta ölüm bahsi ana tema olarak ele alınmasa da kısmi olarak yer bulabilmektedir. Bu başlık altında anılan kitapların ölüm temasına değinen değil, tümüyle ölümü konu edinen kitaplar olduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Ölüm temasını ele alan Türkiye'de yayımlanmış 52 adet kitaptan 9 tanesinin ilk gençlik, 5 tanesinin de son çocukluk dönemine yönelik olduğu belirlenmiştir. Astrid Lindgren tarafından 1973'te yazılan ve ölüm temasının işlenişi açısından gerçekçi çocuk ve ilk gençlik edebiyatının dışına çıkmasından dolayı öncü bir eser (Behrend, 2021) olarak nitelenen *Aslanyürekli Kardeşler* (Lindgren, 1992) ve yine dünya çocuk edebiyatının önde gelen klasiklerinden olan *Ölümsüz Aile* (Babbitt, 2002) kitaplarının yanında; *Büyük Dalga* (Buck, 1993), *Sonsuzluk Sirki* (Barutçuoğlu, 2004), *Ağlamak Güzeldir* (Donnely, 2010), *Dedem Bir Kiraz Ağacı* (Nanetti, 2011), *Ben Ölmeden Önce* (Oliver, 2013), *En Yakın Uzak (*Long, 2017) ve *Albie Bright'ın Sayısız Dünyası* (Edge, 2020) isimli kitaplar, ilk gençlik dönemi okurları için ölümü konu edinmektedir. Bahsi geçen ürünlerin, ölüm hakkında yetişkin benzeri algıları olan ergen bireylere yönelik olarak ölüm olgusunu daha karmaşık bir örgüde ele alan hacimli kitaplar olduğu, kitapların bazılarında da fantastik kurguların ön plana çıktığı görülmektedir.

*Örümcek Ağı* (White, 1996), *Kiraz'ın Şarkıları* (Couture, 2013), *Ben'in Gemisi* (Koolwijk, 2016), *Fil* (Carnavas, 2020) ve *Lea'nın Yolculuğu* (Risari, 2020) kitapları da ölümü kaçınılmaz ve evrensel bir gerçeklik olarak ele almalarından dolayı son çocukluk dönemine yönelik olarak değerlendirilebilecektir. Bu kitaplar arasında dünya çocuk edebiyatı klasiklerinden olan *Örümcek Ağı* (White, 1996) isimli eser, ciddi hastalıklarla boğuşmak zorunda olan çocuklar arasında en çok sevilen kitap (Matthews, 2000 ) olmasının yanında ölüm temasını doğal bir biçimde ele alan terapötik bir kitap olması yönüyle dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamındaki kalan 38 adet kitabın ise erken çocukluk dönemine ait olduğu görülmektedir. Erken çocukluk dönemine yönelik olarak hazırlanmış ve ölümü konu edinen kitaplar, yöntemsel olarak farklı birkaç odakta yoğunlaşmaktadır. Bunlardan ilki, bilişsel bir yaklaşım izleyen ve çocuklara

ölümü anlatma amacı güden kitaplar olarak belirmektedir. Bu kategoride yer alan 13 kitap incelendiğinde iki tip eser üretiminden söz etmek mümkündür:

Birincisi, tamamen bilişsel anlatı üzerine kurulu kitaplar olarak kategorize edilmektedir. Herhangi bir hikâye anlatımı olmaksızın, ansiklopedik bir biçimde çocuğa ölüm olgusunu anlatan bu kitaplar (8 adet) şunlardır: *Yaşam ve Ölüm* (Labbé & Puech, 2010), *Çok Sevdiğim Bir Yakınımı Kaybettim (Bir Yakını Ölen Çocuklara Yardım)* (Heegaard, 2011a), *Evcil Hayvanımla Vedalaşıyorum* (Heegaard, 2011b), *Seni Özlüyorum* (Thomas, 2012), *Ölmek Ne Demek?* (Öze, 2014), *Hayat Nedir? (3. baskıdan sonraki adı: Neden Varım?)* (Brenifer, 2015), *Sevdiğin Biri Öldüğünde Ne Olur? (Küçük Çocuklara Ölümü Açıklayan Kitap)* (Jay & Thomas, 2019), *Kaybolunca Nereye Gideriz?* (Martins, 2021).

Bilişsel bir yaklaşım izleyen ve çocuklara ölümü anlatma amacı güden kitapların ikinci boyutunda basit hikâyeleştirmeler yapan ve günlük hayattan örnekler veren kitaplar dikkat çekmektedir. Bu kategoride listelenen 5 kitap ise şunlardır: *Hatırlıyorum* (Moor-Mallinos, 2008), *Söyle Anne, Ben Neden Varım?* (Brenifier, 2012), *Aybino (Mini Bino'ya Ölümü Anlatmak)* (Ertem, 2016), *Ölüm Nedir? (Yaman ve Onun Bitmek Bilmeyen Soruları)* (de Laubier vd., 2019), *Yok* (Aleçakır, 2021).

Çocuk kitaplarında ölüm temasının işlenişinde ikinci odak nokta ise duyuşsal bir yaklaşım izleyen ve tamamen hikâye odaklı anlatıma sahip kitaplar olarak dikkat çekmektedir. Bu kategoride yer alan 25 kitap incelendiğinde yine iki tip eser üretimi olduğu görülmektedir:

Birincisi, ölüm olgusunu belirterek doğrudan ele alan kitaplar şeklinde kategorize edilmektedir. Ölümün doğasını, evrelerini ve sonrasını bir hikâye kurgusu ve olay örgüsü içerisinde doğrudan konu edinen bu kitaplar (19 adet) şunlardır: *Kardeşim Cennette mi?* (Gezer, 2004), *Milly, Molly ve Emre'nin Tohumları* (Pittar, 2005), *Dedemi Özlüyorum* (Alpöge, 2007), *Büyük Babam Nasıl Biriydi?* (de Deu Prats, 2008), *Hayalet Postacı* (Ateş, 2010), *Biliam ve Ben Düşünürken* (Lind, 2011), *Yaşlı Fil ve Lir Kuşu* (Yılmaz, 2013), *Elveda Yaşlı Rakun* (Jobert, 2013), *Trafik Polisi Kurbağa* (İdris, 2015), *Annem Her Yerde* (van Hest, 2016), *Elveda Bay Muffin* (Nilsson, 2017), *Fati Teyze'nin Yıldızı* (Weninger, 2017), *Eski Dostum Lodos* (Hest, 2018), *Ördek, Ölüm ve Lale* (Erlbruch, 2018), *Güle Güle Dombili* (Cheng, 2018), *Tostos Dedesini Özlüyor* (Çakır, 2021), *Ağır Çanta* (Surgey, 2022), *Ağlamak Güzeldir* (Ringtved, 2022), *Boşluk* (Mahdavi, 2023).

Duyuşsal bir yaklaşım izleyen ve tamamen hikâye odaklı anlatıma sahip kitapların ikinci boyutunda ölüm olgusunu belirtmeden dolaylı ele alan kitaplar bulunmaktadır. Bu kitaplarda da yine bir hikâye anlatısı olduğu ancak ölümün adı anılmaksızın yolculuk, arkadaşlık, sevgi bağı gibi bileşenlerle iyi hissettirme odaklı bir anlatım yolu izlendiği görülmektedir. Bu kategorideki 6 kitap ise şunlardır: *Fil Amca* (Lobel, 2013), *Dedemin Adası* (Davies, 2017), *Boşluk* (Llenas, 2017), *Her Zaman Yanında Olacağım* (Cheng, 2021), *Uçmak* (Pegot, 2022), *Görünmez İp* (Karst, 2022).

Bu kategoriler belirlendikten sonra "duyuşsal bir yaklaşım izleyen ve tamamen hikâye odaklı anlatıma sahip kitaplar" içerisinde "ölüm olgusunu belirtmeden dolaylı ele alan kitaplar"dan biri olan Arnold Lobel'in Fil Amca isimli eseri araştırma kapsamında detaylı olarak incelenmiştir.

**Arnold Lobel'in "Fil Amca" Kitabına İlişkin Bulgular**

Çocuk edebiyatı; yetişkin edebiyatındaki karmaşıklığı, tınıyı, içgörüyü, zekâyı ve sanatsallığı içerebilir; çift yüzlü doğası ile sırf yetişkinlere yazılmış edebiyattan farklıdır ve çocuk edebiyatındaki bu "çift anlamlılık" yetişkin ve çocuğu içine alacak şekilde ikili okur kitlesine sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Lukens vd., 2018). Bu nedenle gerçek çocuk edebiyatı eserlerinin her yaşa hitap ettiği ve bu eserlerin herhangi bir yaş ayrımı yapılmadan okunabilecek derinlikte olduğu bir gerçektir. Ölüm temasını ele alan çocuk kitapları arasında Arnold Lobel'in Fil Amca isimli eseri, erken çocukluk dönemi gelişim özelliklerini dikkate alması, izlediği alternatif ölüm eğitimi yöntemi ve çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk yönüyle diğer kitaplardan ayrılmakta ve başlı başına incelenmeye değer özellikler taşımaktadır.

Arnold Lobel, 1933-1987 yılları arasında yaşamış, kariyerine 1950'lerde New York'ta çocuk kitabı resimleyerek başlamış ve daha sonra kendi kitaplarını yazmış ve resimlemiştir (Sexsmith, 2017). Lobel, kendisiyle yapılan bir söyleşide yetişkinlerin ve çocukların mizah duygularının çok benzer olduğunu söylemekte (Natov & Deluca, 1977), kitaplarını yetişkin ve çocuk ayrımı yapmadan yazdığını ve yazdığı hikâyelerin çocuklar ve yetişkinler tarafından takdir edildiğini belirtmektedir (Natov & Deluca, 1977). Lobel'in kitapları, okuma yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda kendilerine dair bir fikir edinmeye çalışan küçük çocuklar için değerli üretimler olmakla birlikte bu durum elbette yetişkinler için de geçerlidir (Stanton, 1994). Lobel'e göre kitapların ikili bir hedef kitlesi

bulunmakta; yetişkinler bu kitapları çocuklara okurken çocuklarıyla birlikte eğlenmekte, erken yaşlarda okuyan çocuklar da aynı zamanda bu kitapları deneyimlemektedir (Sexsmith, 2017). Fil Amca kitabı yetişkinlere ve çocuklara birlikte seslenen bir eser olmakla birlikte "I Can Read!" mottosuna sahip bir seri içinde yayımlanan kitabın orijinalinde (Lobel, 1981) "Düzey-2" yani "Yardımla Okuma" düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle kitabın pedagojik açıdan bir erken çocukluk dönemi kitabı olarak ele alınması da eğitsel bağlamda yanlış olmayacaktır.

Arnold Lobel'in Fil Amca isimli kitabı, küçük bir filin anne ve babasını kaybetmesi sonrası Fil Amca ile tanışmasını ve onun yardımıyla içinde bulunduğu zor durumun üstesinden gelmesini konu alan fabl türünde yazılmış bir modern masal olarak nitelenebilecektir. Fil Amca karakteri, erken çocukluk döneminde çocukların hayali arkadaş eğiliminden hareketle küçük filin içinde bulunduğu yas durumunu kabullenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Fil Amca'nın kullandığı eğitsel yöntemler erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun yasa neden olan travmatik bir durumdan aşama aşama nasıl çıkabileceğini uygulamalı olarak göstermekte ve kitabı bir çocuk edebiyatı eseri olmasının yanında başarılı bir eğitsel materyal hâline büründürmektedir. Nitekim 4-8 yaş çocukları için çocuklara ölümü açıklamakta resimli çocuk kitaplarının etkisinin fazla olduğundan (Kuloğlu Türker & Yüce, 2019) hareketle Fil Amca kitabı, yazarı Arnold Lobel'in yine kendisinin resimlemediği bir resimli kitap olması yönüyle erken çocukluk dönemi ve ilk okuma eşiğindeki çocuklar için ölüm anlatısının ideal bir formu olarak dikkat çekmektedir. Bu çerçevede öncelikli olarak kitapta ölüm temasının işlenişi incelenmekte ve sonra kitapta yas ile başa çıkmada kullanılan eğitsel ve araçsal yöntemler ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

## Kitapta Ölüm Temasının İşlenişi

Fil Amca kitabında ölüm olgusu, ifade olarak geçmese de kitabın kahramanı küçük filin anne ve babasının sandalla denize açıldığı ve bir süre sonra kopan fırtınadan sonra sandalın geri dönmediği ve anne-babanın denizde kaybolduğu şeklinde temsili bir anlatım ile konu edilmektedir (Lobel, 2013). Erken çocukluk döneminde ölümün "geçici bir ayrılık" gibi algılanmasından hareketle Lobel'in kitabında ölüm temasına yüklediği anlam, pedagojik açıdan da doğru bir yöntem izlendiğini göstermektedir. Küçük filin hortumunun tıkalı oluşu ve boğazının ağrıması yüzünden anne ve babasıyla gidemeyişi, fırtınadan

sonra yapayalnız kalması ve odasının perdelerinin sımsıkı kapalı olması (Lobel, 2013) da bu temsili anlatımın başka boyutlarıdır. Bu ifadeler, küçük filin anne ve babasını kaybettikten sonra bir yas hâli içerisinde olduğuna işarettir. Fil Amca'nın kullandığı yöntemler sayesinde içinde bulunduğu yastan çıkacak olan küçük filin anne ve babasının önce bir telgraf göndermeleri, kazadan kurtuldukları ve yaşadıkları bilgisinin verilmesi, Fil Amca'nın küçük fil ile çıktıkları yolculuktan geri eve dönmeleri ve anne-babanın onları istasyonda karşılamaları (Lobel, 2013) da ölüm temasının "geçici bir ayrılık" olarak anlatıldığının başka göstergeleridir.

Fil Amca karakterinin, ben dili ile hikâyesi anlatılan kitabın kahramanı küçük filin hayali arkadaşı olduğu anlaşılmaktadır. Küçük fil, odada üzgün ve yalnızken kapıyı açıp içeriye giren ve "Ben senin Fil Amca'nım." diyerek hemen onun dünyasında yer edinen Fil Amca (Lobel, 2013), kitap boyunca uyguladığı yöntemlerle küçük fili iyileştirebilmek için çabalamaktadır. Kitabın sonunda da küçük fil ve Fil Amca, sık sık görüşeceklerine dair sözleşmekte ve Fil Amca odanın kapısını kapatmaktadır (Lobel, 2013). Akpakır'a (2021) göre erken çocukluk dönemi çocuğunda hayali arkadaş yaratılmasının temel işlevi ustalık ve yeterlilik içeren konularla başa çıkmasına yardımcı olmasıdır ve hayali arkadaşın, çocuğun yetersizlik duygularının üstesinden gelmesine veya bu duyguları telafi etmesine psikolojik olarak yardımcı olabileceği literatürdeki araştırmalarla da desteklenmektedir (Akpakır, 2021). Kitapta Fil Amca üzerinden hayali bir arkadaşın hikâyeye dâhil edilmesi ile küçük filin içinde bulunduğu yastan çıkabilmesi için gelişimsel olarak doğru bir yol izlendiği anlaşılmaktadır.

Fil Amca kitabında her ne kadar kitabın kahramanı küçük filin, anne-babasını kaybettikten sonra Fil Amca ile yaşadıklarından sonra kendisini iyi hissetmesi konu ediliyor olsa da aslında kitabın okurunun bibliyoterapi yoluyla tıpkı küçük fil gibi bir terapi sürecinde yer alabileceği de bir gerçektir. Fil Amca kitabı, Campbell'ın (2013) "Kahramanın Sonsuz Yolculuğu" isimli eserindeki "yola çıkış", "erginlenme" ve "dönüş" dizgesine uygun bir biçimde gelenekselin izlerini taşıyan bir modern masal olarak da ele alınabilecektir. Küçük fil, arkadaşı Fil Amca ile evden bir trenle yola çıkmakta, Fil Amca ile yaşadıklarından sonra aşama kat etmekte (bir anlamda büyümekte) ve sorunlarını çözmüş olarak eve geri dönmektedir.

## Ölüm Eğitimi Bağlamında Kitapta Kullanılan Eğitsel Yöntemler

Fil Amca kitabında küçük filin içinde bulunduğu yas hâliyle başa çıkmasını sağlamak için kullanılan eğitsel yöntemler olarak; "dikkat çekme ve düşünmeye sevk etme", "farkındalık, saygı ve kanaat eğitimi" ve "cesaret ve öz güven eğitimi" şeklinde üç tema ortaya çıkmaktadır. Bu başlık altında bahsi geçen temalar tek tek ele alınmaktadır.

### Dikkat Çekme ve Düşünmeye Sevk Etme

Kitabın kahramanı olan küçük filin, Fil Amca ile tanışırken herhangi bir çekingenlik ya da zorluk yaşamadığı görülmektedir. Bunda Fil Amca'nın tanışma sırasında kullandığı dikkat çekme yöntemi önemli rol oynamaktadır. "Neye bakıyorsun sen öyle?" diye soran Fil Amca, "Anladım, kırışıklıklarıma bakıyorsun." diyerek kendi sorduğu soruyu cevaplamaktadır. Akabinde küçük fil konuşmaya katılmakta ve Fil Amca'nın dikkat çektiği noktaya odaklanarak hikâyeye dâhil olmaktadır (Lobel, 2013). Fil Amca, erken çocukluk döneminin "kolay inanırlık" özelliğini (Köylü, 2004) kullanırcasına dikkati kendi kırışıklıklarına odaklayıp küçük filin karşılaşmadaki yabancılık duygusunu aşmasını sağlamaktadır. Daha sonra "Ağaçlardaki yapraklardan bile daha çok kırışığım var!.. Hatta, plajlardaki kumlardan, gökyüzündeki yıldızlardan daha çok kırışık var bende!" cümleleriyle (Lobel, 2013) kırışıklıkların doğadaki yansımalarına dikkat çekerek küçük fili düşünmeye sevk etmektedir. Nitekim "saf" sorularla başlayarak öğrenmeye çalışmanın felsefi yeteneğin işlenmesi için gerekli bir koşul olduğunu düşünen (Matthews, 2000) ve felsefenin bazen olgun, bazen de olgun olmayan bir etkinlik olduğunu savunan (Matthews, 2000) Gareth B. Matthews, "çocuklar için felsefe" düşüncesinin öncülerinden biri olarak Arnold Lobel'in Sokratesçi ironiyi basit çocuk hikâyelerine dâhil etmede özel bir yeteneği olduğunu düşünmektedir (Matthews, 2000). Lobel, hikâyesinde "Neden bu kadar çok kırışığın var Fil Amca?" diye soran küçük filin sorusuna "Yaşlı olduğum için." şeklinde düz ve gerçekçi bir cevap verdirerek (Lobel, 2013) muhatabını ciddiye aldığını ve soruları geçiştirmediğini de göstermektedir. Daha sonra Fil Amca, "Haydi çıkalım bu kapkaranlık yerden." cümlesiyle (Lobel, 2013) yine başka bir noktaya dikkat çekip karamsarlığa gidebilecek bir noktadan küçük fili çekip çıkarmaktadır. Lobel'in kullandığı bu yöntemlerin, erken çocukluk döneminin gelişim özelliklerine uygun bir biçimde çocuksu soruları, soru sormayı teşvik etme ve soruları cevapsız bırakmama yönüyle beslediği ve çocuk edebiyatının temel ilkelerinden olan çocuk bakışı, çocuğa görelik ve çocuk gerçekliğini güçlü bir şekilde yansıttığı görülmektedir.

**Farkındalık, Saygı ve Kanaat Eğitimi**

Duyguları tanıma ve onları yönetebilme becerileri kazanma, erken çocukluk gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çocukların üzgün olduklarında sakinleşmeleri, duygularını sağlıklı şekillerde ifade etmeleri ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkmaları için "öz düzenleme" adı verilen bir kontrol mekanizması üzerinde durulmaktadır. Öz düzenleme, bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol etme becerisini yönetmek için işleyen bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Timmons vd., 2016). Öz düzenleme, tercih edilen ve düzenli standartlarla uyumlu hâle getirme konusunda kişinin kendisi üzerinde kontrol uygulaması anlamına gelmektedir (Vohs & Baumeister, 2004). Daha spesifik olarak öz düzenleme, yalnızca çevresel koşulları kendi kendine yönetmede davranışsal beceriyi değil, aynı zamanda bu beceriyi ilgili bağlamlarda uygulamaya koymak için bilgi ve kişisel faaliyet duygusunu da gerektirmektedir (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme üzerine yapılan araştırmalar nörobilişsel yönlerin daha ayrıntılı modellerini ortaya çıkarmış ve bunlar "yönetici işlev" adı altında ele alınmıştır (Zelazo & Lyons, 2012). Yönetici işlevlerin kapsamı içerisinde duyguların ve dürtünün kontrolü, çalışma belleği, dikkat, problem çözme ve ketleme gibi işlevlerin yer aldığı görülmektedir (Taşkın Gökçe & Kandır, 2019).

Öz düzenlemenin çocukta gelişebilmesi için yönetici işlev becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için de erken çocukluk döneminde uygulama bağlamında "farkındalık eğitimi" üzerinde durulmaktadır. Farkındalık eğitimi, doğru veya yanlış olup olmadıklarını ayırt etmeye çalışmadan düşüncelere ve duygulara dikkat etmek olarak tanımlanmış ve dikkatimizi ve odak noktamızı şimdiki zamana yöneltmenin basit ama güçlü bir uygulaması olup bu eğitimin stresi ve kaygıyı azaltmada çok etkili olduğu belirlenmiştir (Mukadam, 2023). Farkındalık sadece bir dikkat ve duygu düzenleme eğitimi biçimi değil, kişinin kendisinin en iyi arkadaşı olduğu ilişkisel bir süreçtir (Nieminen & Sajaniemi, 2016). Farkındalık, her insanın zaten sahip olduğu bir nitelik olup zihnimizi geçmişten geleceğe doğru dolaşmadan, şimdiki zamanda tamamen mevcut olma üzerine eğitme yeteneği ve en basit hâliyle şu anda sahip olduğumuz deneyimler ve hislerle şimdide kalmak demektir (Mukadam, 2023). Literatürdeki araştırmalar, farkındalık eğitimi uygulamalarına katılmanın yönetici işlev ve duygu düzenlemesi ölçümlerindeki performansı iyileştirdiğini, duygu düzenlemesindeki iyileştirmelerin de gözlemlenen sosyal kaygı, depresyon ve tekrar eden olumsuz düşüncelerdeki azalmalara aracılık edebileceğini ve şimdiki

zamana odaklanmanın hatırlanan bir kaygı kaynağı üzerinde düşünmek yerine sakinlik ve huzur hâlini destekleyebileceğini göstermektedir (Zelazo vd., 2018).

Fil Amca kitabında farkındalık uygulamalarının Fil Amca ve küçük fil arasında geçen pek çok olayda defalarca işe koşulduğu görülmektedir. Mesela Fil Amca ve küçük filin birlikte yaptıkları tren yolculuklarında Fil Amca dışarıyı seyrederken bir şeyler saymakta ve bu durum küçük filin ilgisini çekmektedir. İlk yolculukta neyi saydığını soran küçük file, Fil Amca sırasıyla yanından geçip gittikleri evleri, tarlaları ve telefon direklerini saymaya çalıştığını ancak her seferinde kaçırdığını söylemektedir. Fil Amca'ya göre diğer her şey gibi onlar da acayip bir hızla geçmektedir. Küçük fil de "Fil Amca haklıydı. Her şey, hızla geçip gidiyordu." diyerek Fil Amca'ya hak vermektedir. Fil Amca en sonunda kucağındaki fıstıkları saymakta ve onları saymanın daha kolay olduğunu çünkü hepsinin bir arada, kucağında durduklarını söylemektedir (Lobel, 2013). Bu durum, hızlıca geçip gitmesine rağmen insanın elinde kıymetini bilip değerini takdir edebileceği şeyler de bulunduğuna ve şimdiki zamana odaklanmanın önemine ilişkin bir farkındalık yaklaşımı içermektedir. Nitekim küçük fil ile Fil Amca'nın yaptıkları son tren yolculuğunda Fil Amca yine bir şeyler saymakta ve küçük fil, önceki yolculuktaki gibi evleri, tarlaları ve telefon direklerini mi saydığını Fil Amca'ya sormaktadır. Fil Amca "Bu sefer başka bir şey sayıyorum." demekte ve trenden indikten sonra "Birlikte geçirdiğimiz günleri sayıyordum." diye cevap vermektedir. Fil Amca geçen günler hakkında "Çok güzel günlerdi ama hızla geçip gitti." dese de küçük fil "Buna üzülmedim!.. Çünkü daha sık görüşeceğimize dair birbirimizle sözleştik." cümleleriyle şimdiki zaman farkındalığı elde ettiğini ve geçen günlerin önemini, yaşarken fark etmeyi öğrendiğini açık etmektedir (Lobel, 2013).

Bir başka bölümde Fil Amca ve küçük fil, Fil Amca'nın evinde lambayı yakıp tam akşam yemeği yiyeceklerken lambadan gelen ses karşısında sihirli bir lambaya sahip olduklarını düşünüp dilek dilemeye karar vermektedirler. Küçük fil, tek başına uçurabileceği bir uçak ve tam on top dondurması olan muzlu ve çikolatalı bir tatlı dilerken; Fil Amca, puantiyeli bir ceket ve çizgili bir pantolon ile içinde tam yüz tane fil fıstığı olan bir kutu dilemektedir. Ovaladıktan sonra lambanın içinden minik bir örümcek çıkmakta ve onlardan lambayı söndürüp kendisini rahat bırakmalarını dilemekte, lambanın kendisinin evi ve lambayı yaktıklarında evin çok sıcak olduğunu söylemektedir. Bu durum üzerine Fil Amca örümceğin dileğini yerine getirerek lambayı söndürmekte ve bundan mutluluk

duymaktadır. Küçük fil ise akşam yemeğini ay ışığında yediklerini aktarmakta ve lambaya ihtiyaç olmadığını düşünmektedir (Lobel, 2013). Bu kısımda, lambanın örümceğin evi olduğu ve yaşadığımız çevrede bizim dışımızda canlıların da yaşadığı vurgusuyla bir mekân farkındalığı ve ay ışığında yenen akşam yemeğinin güzelliği vurgusuyla ise zaman farkındalığı sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca insanın kendi dilekleri kadar karşısındakini de düşünmesi gerektiği, hayatın tadını alabilmek için olağanüstü beklentilere girmek yerine eldekiler ile yetinmenin daha güzel olabileceğine dönük iletiler de yer almaktadır. Zaman ve mekân farkındalığı ve eldekilerin değerini bilme duygusu, kaybedilenlere değil eldekilere ve şimdiki zamana odaklanmaya yol açacağı için hayatı daha anlamlı kılmaya yardımcı olacaktır.

Küçük fil, bir sabah uyandığında "Voovooruuum!"** şeklinde bir ses duymakta ve dışarıya baktığında sesin bahçedeki Fil Amca'nın hortumundan geldiğini anlamaktadır. Bunun nedenini Fil Amca'ya sorduğunda Fil Amca günün doğuşunu her zaman böyle karşıladığını, her yeni güne güzel ve kuvvetli bir borazanla başlamak gerektiğini söylemektedir. Sonra da küçük fili, bahçeye kendisinin ektiği çiçeklerle tanıştırmakta ve "Güller, papatyalar, nergisler ve kadife çiçekleri, sizi yeğenimle tanıştırmak istiyorum." sözleriyle Fil Amca'nın çiçekleri varlık olarak muhatap alıp onlara hitap ettiği görülmektedir. Küçük fil de eğilip çiçeklere selam vermekte ve bu durum Fil Amca'nın hoşuna gitmektedir (Lobel, 2013). Bu bölümde de güne güzel başlamanın önemi, dış dünyada farkına varmamız gereken bir canlılık olduğu ve onlara saygı göstermek gerektiğine ilişkin bir zaman ve mekân farkındalığı oluşturulmaya çalışıldığından söz etmek mümkündür. Bütün bu yönlendirmeler sayesinde küçük filin içinde bulunduğu yas hâlini aşma sürecinde zaman ve mekân farkındalığı elde etme, muhatabına ve çevresine saygı duyma ve eldekilerin değerini bilip sahip olduklarına kanaat etme yönüyle bir aşama kat ettiği görülmektedir.

**Cesaret ve Öz Güven Eğitimi**

Yapılan araştırmalar, öz güven ve kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kaya & Taştan, 2020). Yani öz güven düzeyinin yükseldiği noktada kaygının azaldığından söz etmek mümkündür. Çocuklarda ölüm karşısında kaygının erken yaşlarda ortaya çıktığı (Hökelekli, 2017) düşünüldüğünde yakınını kaybeden çocuklarda kaygı düzeyinin yükselmesi muhtemel bir durumdur. Ölüm sonrası yas eğilimi içerisindeki çocuğun kaygı düzeyinin aşağıya çekilebilmesi için cesaret duygusu beslenerek çocukta öz

güven zemini oluşturulması önem arz etmektedir. Fil Amca kitabındaki temsili hikâyede bunun nasıl sağlanabileceğine dair somut örnekler yer almaktadır.

Fil Amca'nın "krallığım" dediği bahçesinde kendisini "kral", yeğeni küçük fili de "prens" olarak konumlandırdığı anlaşılmaktadır (Lobel, 2013). Bir prens gibi önemli ve saygıdeğer görülmenin öz güven duygusu oluşturarak küçük filin içinde bulunduğu yas durumunu aşmasında kuşkusuz önemli bir katkısı olacaktır. Bunun yanında küçük filin, tıpkı Fil Amca gibi hortumunu kaldırıp "Voovooruuum!" diye ses çıkarması ve güçlü bir şekilde borazan çalması da cesaret ve öz güvenin dışa taşması anlamında dikkat çekicidir. Cesaret ve öz güven eğitiminin müzikal boyutu ayrı bir bağlam olmakla birlikte kitapta Fil Amca'nın hiç şarkı bilmeyen küçük fili şarkı söylemeye teşvik etmesi (Lobel, 2013), ona değer verdiğinin bir göstergesi olarak kendisine bir şarkı yazıp bestelemesi (Lobel, 2013) ve şarkıda geçen "Bu şarkıyı kim daha iyi söyleyebilir ki, Fil Amca ve yeğeninden!" sözleriyle (Lobel, 2013) küçük fili birlikte şarkı söylemeye alıştırması (Lobel, 2013) da cesaret ve öz güven duygusu geliştirmede aşamalı uygulamalar olarak dikkat çekmektedir. Araştırmalar da müzikli drama etkinliklerinin erken çocukluk döneminde çocuklarda öz güven gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Umuzdaş & Doğan, 2021).

Fil Amca ve küçük fil birlikte yürüyüşe çıktıklarında Fil Amca'nın birden her yeri ağrımaya başlamakta ve Fil Amca bu durumu yaşlı olmasına bağlamaktadır. Fil Amca eve gidip biraz dinlenince kendini daha iyi hissetmekte ancak küçük file bir de hikâye anlatırsa bir şeyinin kalmayacağını söylemektedir. Fil Amca'nın anlattığı hikâye, bir Kral ve bir Prens'in başından geçmektedir. Fil Amca, Prens'i "cesur, genç ve çok akıllı biri" olarak tasvir etmekte, Kral'ı ise "yaşlı ve kırış kırış" olarak betimlemektedir. Kral ve Prens, ormanda yürüyüşe çıkıp yollarını kaybedince Kral etraftan yardım istemekte ve Prens "Endişelenmeyin Kral'ım, yolumuzu bulacağız." diyerek onu sakinleştirmektedir. Daha sonra önlerine çıkan bir aslan, dişlerini gösterip onları yemek isteyince Kral ve Prens, hortumlarını aynı anda kaldırıp "Voovooruuum!" diye bağırdığında aslan korkup arkasına bile bakmadan kaçıp gitmektedir. Sonrasında eve dönüş yolunu bulmaya çalışan Kral, yaşlı olduğu için gözlerinin az görmesinden şikâyet edince Prens, "Benim gözlerim keskindir. İzin verin omuzlarınıza tırmanayım." dedikten sonra Kral'ın omuzlarına tırmanıp dönüş yolunu bulmalarını sağlamaktadır (Lobel, 2013). Fil Amca ve küçük filin bu alt hikâyedeki rolleri ana hikâye ile eşleştiği için, küçük fil kendisini hikâyedeki "Prens" olarak konumlandırmakta; cesur, genç

*Kitabın Türkçe çevirisinde bahsi geçen ses "Voovooruuum!" olarak aktarılmakla birlikte kitabın orijinalinde "Voomarooom!" biçiminde geçmektedir.

ve akıllı biri olduğunu hissederek aşama aşama cesaret göstergesi olan eylemleri gerçekleştirmek suretiyle Fil Amca'nın cesaret ve öz güven konusundaki yönlendirmelerine olumlu yanıt vermektedir.

**Ölüm Eğitimi Bağlamında Kitapta Kullanılan Araçsal Yöntemler**

Fil Amca kitabında küçük filin içinde bulunduğu yas hâliyle başa çıkmasını sağlamak için kullanılan araçsal yöntemler olarak; "hikâye üzerinden empati kurma", "mizah kullanımı" ve "müzikle terapi" şeklinde üç tema belirmektedir. Bu başlık altında bahsi geçen temalar tek tek ele alınmaktadır.

**Hikâye Üzerinden Empati Kurma**

Hikâye, edebi bir form olarak eser düzleminde yazarın kurgusal evreni ile okurun muhayyilesi arasında iki yönlü bir empati akışı sağlamaktadır. Yazarın, kahramanın içinde bulunduğu durumu doğru aksettirmesi ve kurgusal olan hikâyeyi okur zihninde gerçekmişçesine canlandırması bilişsel ve duyuşsal bir akışa dönüşerek okurun hikâyedeki karakter ile empati kurmasına neden olmaktadır. Nitekim karşıdaki kimsenin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamak bilişsel, bu kimsenin hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (Okumuşlar, 2006). Yazar, kahramanın duygularını hissedebildiği ölçüde kelime düzleminde bunları yansıtabilecek ve yazdıkları da okur nezdinde alımlandığı ölçüde empati duygusu uyandırabilecektir. Nitekim dinlediği, okuduğu hikâyelerdeki kahramanlarla duygusal olarak özdeşim kuran çocuk okur, başkalarının da aynı duyguları yaşadığını görür ve duygu paylaşımı sağlandığı için kendisini yalnız hissetmez (Hoş, 2019).

Fil Amca kitabında hikâyenin empati duygusu ile bağlantısının araçsal olarak kullanıldığı görülmektedir. Fil Amca'nın kendisini hasta ve yorgun hissettiği bir sırada yumuşak bir koltuğa oturmak, koltuğa kafasını yaslamak ve ayaklarını pufa uzatmak gibi fiziksel değişikliklerden sonra kendisini biraz olsun iyi hissetse de küçük file "Fena değilim ama sana bir hikâye anlatsam hiçbir şeyim kalmaz." demesi (Lobel, 2013) hikâyenin empatik gücüne ve iyileştirici yönüne işaret etmektedir. Fil Amca, hikâye anlatarak hem iyileşmek hem de iyileştirmek istemektedir. Joseph Campbell'ın dizgesiyle düşünecek olursak hikâye ile yolculuğa çıkan zahirde hikâyedeki kahraman olsa da onunla empati kuran okur ve hikâyeyi anlatan anlatıcı (veya yazar) da aynı yolculuktaki yolculardan biri konumundadır. Bu nedenle masallar biterken gökten düşen üç elma, genellikle bu üç yolcuya nasip olmaktadır.

Ana hikâyedeki karakter olan Fil Amca'nın anlattığı hikâye, temel anlatı içerisinde bir alt hikâye olmakla çerçeve hikâye geleneğine bir gönderme gibi de algılanabilecektir. Doğu ve Batı edebiyatlarında çerçeve hikâye tekniğiyle oluşturulmuş birçok eser bulunmakta; farklı zaman ve mekâna ait iç hikâyeler, çerçeve hikâye içerisine dâhil edilebilmektedir (Fidan, 2012). Tıpkı küçük filin kendisini alt hikâyedeki Prens'in yerine koyması gibi Fil Amca ve küçük filin çerçeve hikâyesini okuyan okur da küçük filin yerine kendisini koyup Fil Amca'nın cesaret ve öz güven yüklemesinden nasibini alarak bu cesaret eğitiminin empatik bir parçası hâline gelebilecektir.

**Mizah Kullanımı**

Kitapta, Fil Amca'nın evinin salonunda asılı duran ve küçük filin dikkatini çeken bir fotoğrafta Fil Amca, baba ve annesiyle birlikte poz vermiştir. Bu durum, küçük file kaybettiği baba ve annesini hatırlatacak ve küçük fil ağlamaya başlayacaktır. Bu hüzünlü durum üzerine Fil Amca, "Üzgün olmaktansa, neşeli olmak daha iyi değil mi?" diyerek küçük fili neşelendirecek şeyler yapmaya çalışmaktadır. Üstüne komik kıyafetler giymek isteyen Fil Amca, kıyafetlerini yeterince komik bulmayınca ne var ne yok bütün kıyafetlerini üst üste giyerek küçük fili kahkahalarla güldürmeyi başarmaktadır. Öyle ki küçük fil, neye üzüldüklerini unutacak kadar güldüklerini söylemektedir (Lobel, 2013).

Yine kitapta Fil Amca'nın küçük file yazdığı şarkıda "Söylerim bu şarkıyı mutluyken. Geçerim hoplayarak bağlardan bahçelerden, kulaklarım neşeyle iki yana sallanırken. … Söylerim bu şarkıyı gezerken. Karların üzerinde taklalar atarken. Söylerim bu şarkıyı sizlere karların içinden. … Söylerim bu şarkıyı yemek yerken. Ağzım tıka basa fıstıkla doluyken. Sanmayın ki yemek yerken şarkımı söyleyemem!" sözleri yer almaktadır (Lobel, 2013).

Erken çocukluk dönemindeki mizahi gelişim özellikleri dikkate alındığında kitapta geçen mizaha dair kısımların Paul E. McGhee'nin Mizah Gelişim Kuramı'nın dördüncü evresine yani 3-5 yaş aralığında görülen "nesnelerin, insanların veya hayvanların özelliklerini çarpıtma"ya denk düştüğünden bahsedilebilecektir. McGhee'ye göre bu evrede çocuklar; insan, hayvan ya da nesnelere onlara ait olmayan özellikler eklemekten, var olan özelliklerini çıkartmaktan, bilinen şeylerin boyutunu, rengini, şeklini değiştirmekten hoşlanırlar, abartılı özelliklere sahip durum, nesne ve insanlara, tutarsız ya da imkânsız davranışlara gülerler (Koçer vd., 2012). Küçük filin de Fil Amca'nın

kıyafetleri normalin dışında üst üste giymesini komik bularak kahkahalarla güldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca hareket hâlindeyken fillerin kulaklarının iki yana sallanması, taklalar atarken karların içinde ve ağzı tıka basa fıstıkla doluyken şarkı söylemeye çalışmak (Lobel, 2013) abartılı özelliklere sahip durum ve tutarsız ya da imkânsız davranışlar olarak mizahi açıdan dikkat çekmektedir. Verilen örneklerin bahsi geçen yaş aralığının mizah gelişimine uygun olduğu ve aynı zamanda mizahın, olumsuz ruh hâllerini dağıtmada sağaltıcı bir yöntem olarak kullanılabileceği görülmektedir.

**Müzikle Terapi**

İnsanın doğadan ilhamla işitsel ve evrensel bir dil inşa etmesi sayesinde müzik, duyguları deneyimleme ve ifade etmenin bir aracı hâline gelmiştir. İnsana olan etkileri düşünüldüğünde müziğin hem bilişsel hem de duyuşsal mekanizmaları harekete geçirecek bir altyapı barındırdığından söz edilebilecektir. Dolaylı etki sağlaması yönüyle müzik, insanın duygularını dönüştürmekle birlikte olumsuz duygu durumlarını bertaraf etmede bir terapi unsuru olarak da kullanılmaktadır. Nitekim müzik terapisi, psiko-sosyal veya ruhsal yardıma ihtiyaç duyduğu belirlenen veya öz farkındalığını geliştirmek isteyen kişilerin yaşam doyumunu ve kalitesini artırmada terapötik açıdan müziğin profesyonel olarak bilgilendirilmiş ve yaratıcı bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (O'Callaghan & Michael, 2016). İstatistiksel analizler, müzik terapisine katılan katılımcıların davranışlarında ve keder semptomlarında önemli ölçüde iyileşmeler olduğunu göstermektedir (Hilliard, 2007). Yakınlarını kaybeden çocuklar için farklı yöntemlerin etkililiği üzerine yapılan araştırmalar da müzik terapisinin en umut verici tedavi modellerinden biri olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (O'Callaghan & Michael, 2016).

Müziğin terapötik olarak kullanıldığı yöntemlerden biri olan Orff-Schulwerk, Carl Orff tarafından geliştirilen ve çocukların yaparak öğrenmeyi somutlaştırdıkları bir müzik eğitimi yaklaşımıdır ve bu yaklaşımda çocuklar çeşitli müzik kavramlarını öğrenmekte; çalarak, şarkı söyleyerek ve hareket ederek müziği deneyimlemektedir (Hilliard, 2015). Orff-Schulwerk yaklaşımı müzikal keşif, taklit, doğaçlama ve yaratma aşamalarını içermektedir ve müzik terapistleri, bu teknikleri yas tutan çocukların tedavisinde terapötik amaçla kullanmaktadır (Hilliard, 2007).

Fil Amca kitabında Fil Amca ile küçük fil, yeni güne başlarken hortumları ile "Voovooruuum!" diye ses çıkarmaktadır (Lobel, 2013). Doğanın şarkısına bu şekilde eşlik ederek güne başlamanın iyi hissettirici etkileri olacağı kuşkusuzdur. Orff-Schulwerk müzik terapisi yaklaşımında enstrüman kullanımının da bulunduğundan hareketle Fil Amca ve küçük filin borazan çalarak güne başlamaları ve bir cesaret göstergesi olarak borazanlarını pek çok durumda üflemeleri yası gidermede ve cesaret duygusu aşılamada müziğin bir terapi unsuru olarak kullanıldığına işaret etmektedir.

Bir başka gün Fil Amca, küçük file "Haydi bana bir şarkı söyle." deyince küçük fil hiç şarkı bilmediğini söylemektedir (Lobel, 2013). Bunun üzerine Fil Amca küçük fil için hemen oracıkta doğaçlama bir şarkı yazmakta (Lobel, 2013) ve sonra bu şarkıya bir de beste yapmaktadır (Lobel, 2013). Şarkının sözleri esprili, neşeli ve hareketli bir psikoloji barındırmaktadır. Yazar tarafından resimlendirilen kitabın ilgili bölümdeki resimlerinde Fil Amca ve küçük filin şarkı söylerken şarkının sözlerine uygun hareketler yaptıkları; bağ ve bahçelerden hoplayarak geçtikleri ve karların üzerinde taklalar attıkları görülmektedir (Lobel, 2013). Yine resimlerde Fil Amca piyano çalarak şarkıya eşlik etmektedir (Lobel, 2013). Orff-Schulwerk müzik terapisi yaklaşımında şarkı yazma, doğaçlama yapma, şarkı söyleme, enstrüman çalma ve müzikle hareket etme gibi aktiviteler bulunduğu (Hilliard, 2015) düşünüldüğünde Fil Amca'nın müzikten terapötik açıdan yararlandığı ve kullandığı yöntemlerin bilimsel açıdan yaşa uygun ve küçük fil üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bunun bir göstergesi olarak küçük fil, şarkıyı Fil Amca ile hiç sıkılmadan defalarca söylediklerini anlatmaktadır (Lobel, 2013).

## Sonuç

Çocuk kitaplarında ölüm teması, sorun odaklı edebiyat bağlamında sıkça ele alınan konular arasında gelmektedir. Edebiyatın duyumsatıcı ve sezinletici yapısı sayesinde kitaplar, içinde iletiler barındırsa da okurun olay örgüsüne dâhil olması ve karakterle empati kurması sayesinde iletilerin etkili bir şekilde okura ulaşmasında araçsal bir işlev görmektedir. Çocuk kitaplarında ölüm temasının sorun odaklı bir yaklaşımla ele alınması, iki boyutlu olarak hem çocuğu gerçek yaşama hazırlama bağlamında "öncül" hem de hayatın belli bir evresinde karşılaşılan zorlayıcı durumlarla başa çıkma becerisi elde edebilmeye dönük "sağaltıcı" bir nitelik arz etmektedir. Sorun odaklı çocuk kitapları, sağaltıcı yönüyle "bibliyoterapi" alanında da kullanılmaktadır.

Araştırma kapsamında Türkiye'de yayımlanmış ve ölüm konusunu kitabın bütününde ele alan çocuk kitaplarından 52 tanesine ulaşılmış ve bunların 9 tanesinin ilk gençlik, 5 tanesinin son çocukluk ve 38 tanesinin de erken çocukluk dönemine yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamındaki kitaplardan 42'si orijinal dillerinden Türkçeye çevrilmiş, 10'u da Türkçe yazılmış eserlerdir. Erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanmış eserlerde ölüm temasının ele alınış biçimi bakımından bir sınıflama yapıldığında kitapların iki odak noktada ayrıştığı görülmektedir. İlk odak olan "bilişsel bir yaklaşım izleyen ve çocuklara ölümü anlatma amacı güden kitaplar" kategorisinde 13 kitap yer almakta ve bu kitaplar da kendi içinde "tamamen bilişsel anlatı üzerine kurulu kitaplar" (8 adet) ve "basit hikâyeleştirmeler yapan ve günlük hayattan örnekler veren kitaplar" (5 adet) olarak ikiye ayrılmaktadır. Erken çocukluk dönemine yönelik ölüm konusunu ele alan kitapların ikinci odak noktasının ise "duyuşsal bir yaklaşım izleyen ve tamamen hikâye odaklı anlatıma sahip kitaplar" olduğu ve bu kategoride de 25 kitabın yer aldığı belirlenmiştir. Bu kitaplar da kendi içinde iki kategoriye ayrılmakta ve 19 kitap "ölüm olgusunu belirterek doğrudan ele alan kitaplar" ve 6 kitap da "ölüm olgusunu belirtmeden dolaylı ele alan kitaplar" şeklinde kategorize edilmektedir. Kitaplar incelendiğinde ölüm olgusunu anlatmada baskın olarak tercih edilen yöntemin duyuşsal bir zeminde hikâye etme merkezli anlatımlar olduğu görülmektedir. Bilişsel anlatılarda ise hikâyenin değil bilginin ön planda olduğu ve ansiklopedik anlatımların tercih edildiği anlaşılmaktadır. Kitapların tamamı düşünüldüğünde 52 kitabın 46'sında, erken çocukluk dönemine yönelik 38 kitabın ise 32'sinde ölüm olgusu belirtilerek doğrudan bir anlatıma yer verilmektedir. Sadece 6 kitapta ölüm olgusu dolaylı bir anlatıma konu edilmiştir. Araştırma kapsamındaki Arnold Lobel'in "Fil Amca" kitabı da ölümün dolaylı olarak ele alındığı 6 eserden biridir.

Erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanmış kitaplar içerisinde konuyu ele alış biçimiyle çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk ve kullandığı eğitsel yöntemler bakımından diğer tüm eserlerden ayrılan, yazar Arnold Lobel'e ait "Fil Amca" kitabı hem pedagojik açıdan hem de ölüm eğitimi bağlamında incelendiğinde kitabın erken çocukluk dönemi gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlandığı ve bu yönüyle çocuk edebiyatı ilkelerinden "çocuğa görelik" ilkesini karşıladığı görülmektedir. Aynı zamanda kitapta çocuk edebiyatındaki "çocuk bakışı" ve "çocuk gerçekliği" perspektifi de güçlü bir şekilde temsil edilmektedir. Ölüm olgusu duyuşsal bir zeminde, küçük bir fil karakteri üzerinden ve Fil

Amca adındaki hayali bir karakter eşliğinde ele alınmaktadır. Kitabın kahramanı küçük filin bir kaza sonrası anne-babasını kaybetmesi sonrası içine düştüğü yas hâlinden arkadaşı Fil Amca sayesinde aşama aşama çıkışı, erken çocukluk dönemi çocuğunun hem "hayali arkadaş" perspektifiyle hem de ölümü algılama biçimine uygun olarak "geçici bir ayrılık" yönüyle hikâye edilmektedir.

Yazarın kitaptaki hayali arkadaş olan Fil Amca üzerinden uygulamaya geçirdiği ölüm eğitimi yöntemleri "eğitsel" ve "araçsal" olarak iki odak noktada şekillenmektedir. Eğitsel boyutta, "dikkat çekme ve düşünmeye sevk etme", "farkındalık, saygı ve kanaat eğitimi" ve "cesaret ve öz güven eğitimi" şeklinde üç tema belirmektedir. Eğitsel anlamda kitapta yer alan tüm bu hususların edebiyatın duyumsatıcı ve sezinletici özelliklerinden taviz verilmeden ve didaktik bir yaklaşım içine girilmeden sunulduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocuklar için felsefe, öz düzenleme, yönetici işlev becerileri, farkındalık eğitimi gibi özellikli alanlarla ve literatürdeki araştırmaların bulgularıyla uyumlu bilimsel bir altyapı ile hareket edildiği anlaşılmaktadır.

Araçsal boyutta ise "hikâye", "mizah" ve "müzik"ten yararlanıldığı tespit edilmiştir. Hikâye, empati kurma açısından; mizah, olumsuz duygulardan çıkış için; müzik de terapi yönüyle uygulamaya konu edilmektedir. Bu araçlar da yine pedagojik açıdan çocuk edebiyatının "çocuğa görelik" ilkesine, içerdiği konuların ele alınışı bakımından "çocuk gerçekliği" zeminine ve kullanılan dil ve anlatım tarzı bakımından "çocuk bakışı" perspektifine uygun olduğu görülmektedir. Kitabın hem çocuklarla birlikte hem de müstakil okuma anlamında çocuk ve yetişkinlere dönük katmanlı bir içeriğinin olması, kitabın çocuk edebiyatı niteliğini artırmaktadır. Ayrıca kitabın, kuramsal açıdan "çerçeve hikâye tekniği" ve "kahramanın sonsuz yolculuğu" gibi biçim ve dizge bakımından geleneksel formların ve terapötik yaklaşımların izlerini taşıyan bir modern üretim olduğundan söz etmek mümkündür.

Arnold Lobel'in "Fil Amca" kitabı; ölüm olgusunu belirtmeden, dolaylı olarak, "sağaltıcı" bir yaklaşımla, duyuşsal bir zeminde ve hikâye merkezli olarak ele alan özgün bir eserdir. Aynı zamanda çocuk edebiyatı ilkelerinden ve çocuk edebiyatının çocuğa ve yetişkine birlikte seslenebilen katmanlı yapısından ayrılmadan eğitselliği ve edebiyatı bir arada kullanmayı, didaktizme düşmeden başarabilmiştir. Çocuk kitapları yazmadan önce çocuk kitapları çizerliği ile işe başlayan bir yazarın yine kendisinin resimlediği usta işi bir eser olan "Fil Amca"

kitabı, sorun odaklı edebiyat gibi zor bir zeminde eğitim ve edebiyatın çatışmadan yol alabileceğini göstermesi, aynı zamanda kuramsal bir altyapıdan beslenmesi yönüyle çocuk edebiyatı alanında özgün bir örnek olarak değerlendirilmeli ve hem eğitim hem edebiyat alanındaki üretimlere ilham verici bir model olabileceği üzerinde durulmalıdır.

## Extended Summary

### Introduction

Problem-focused literature can be defined as a pedagogical form of literature that reflects "the reality of the child" from the child's perspective, allowing the child to confront and understand their issues (Şirin, 2019). This genre aims to introduce realities that children may not fully comprehend or engage with directly, using literature to bring these topics into their world (Dilidüzgün, 2018). In today's world, challenging topics to discuss with children include war, migration and displacement, death and terminal illness, natural disasters, violence, sexuality, sexual abuse, divorce, disability, peer bullying, digital bullying, and substance addiction (Öztürk, 2022). Through topics highlighted in problem-focused literary works, children are made aware of, and prepared to cope with, issues they may face in their lives (Yılmaz & Yakar, 2018).

The use of books as a therapeutic tool for helping children manage difficulties is known as bibliotherapy. This method allows children to explore their emotions and thoughts through the main character's experiences and can be particularly useful in helping children develop effective coping mechanisms for complex issues like death (Sevinç, 2019).

### Methodology

The central question of this research is how the theme of death is treated in children's books. The selected children's books are examined as informal educational tools, focusing on how they address the theme of death. Among these books, Arnold Lobel's "Uncle Elephant" is analyzed for its unique approach to death education and adherence to the principles of children's literature.

This study employs a case study design. Books within the research scope were chosen using the criterion sampling method. The sample includes children's books published in Turkey, while those not published in Turkey were excluded. Only books that comprehensively address the theme of death are included,

whereas those that only mention death in passing are excluded. Furthermore, books targeting the developmental stages of early childhood, late childhood, and early adolescence are included, while books aimed at infants are excluded.

The books are categorized by developmental stages, with a particular focus on early childhood books, which form the majority. These early childhood books are further classified by how they approach the topic. "Uncle Elephant", which meets the criteria of adherence to the principles of children's literature and the use of educational methods, is then examined in detail. A qualitative content analysis approach is used to analyze this text.

## Findings

In total, 52 children's books published in Turkey that address the theme of death were identified: 9 aimed at early adolescence, 5 at late childhood, and 38 at early childhood. Among these, 42 were translated from their original languages into Turkish, while 10 were written in Turkish. In categorizing the early childhood books by approach to the theme of death, two main categories emerge. In the first category, which consists of 13 books, a cognitive approach is employed to explicitly explain death to children. These books can be divided into two subcategories: 8 books that are entirely based on cognitive explanations and 5 books that provide simplified narratives with examples from daily life. The second category, which includes 25 books, adopts an emotional approach that uses narrative-driven storytelling. This category further divides into 19 books that directly address the concept of death and 6 that address it indirectly. Out of the 52 books, 46 take a direct approach to death, while 6 adopt an indirect approach. "Uncle Elephant" is one of the six books that address death indirectly.

Among early childhood books, "Uncle Elephant" by Arnold Lobel stands out for its unique approach to death and its alignment with the principles of children's literature. Lobel's educational approach to death through the imaginary character of Uncle Elephant operates on two levels: educational and instrumental. In the educational aspect, three themes emerge: "drawing attention and encouraging thought," "awareness, respect, and acceptance," and "courage and self-confidence." On the instrumental level, elements such as "storytelling," "humor," and "music" are employed. Storytelling fosters empathy, humor helps alleviate negative emotions, and music serves a therapeutic function.

## Discussion, Conclusion, and Suggestions

The theme of death is frequently addressed in children's books within the context of problem-focused literature. With literature's evocative and suggestive structure, books serve an instrumental role in delivering their messages effectively to readers, as readers empathize with the characters and engage in the narrative, even if messages are embedded within. Addressing the theme of death from a problem-focused perspective in children's literature serves a dual purpose: it is both "preparatory," in the context of preparing children for real life, and "therapeutic," in fostering coping skills for facing difficult situations encountered at specific stages of life. Problem-focused children's books, in their therapeutic dimension, are also used in the field of bibliotherapy.

Within the early childhood books examined, "Uncle Elephant" by Arnold Lobel stands out for its unique approach to the topic, its adherence to children's literature principles, and its educational methods. When examined both pedagogically and in terms of death education, the book aligns with the developmental characteristics of early childhood, fulfilling the "child-appropriate" principle of children's literature. Furthermore, the perspectives of "child's view" and "child's reality" are strongly represented in the book. The concept of death is presented on an emotional level through the experiences of a small elephant character and an imaginary character named Uncle Elephant. The story recounts the protagonist's gradual recovery from a state of grief, experienced after losing his parents in an accident, with the support of his friend Uncle Elephant. This narrative frames death from both the "imaginary friend" perspective and as a "temporary separation"—both suitable to the early childhood perception of death.

These issues are presented without compromising the evocative and suggestive qualities of literature or adopting a didactic approach. Furthermore, the book's scientific foundation aligns with specialized fields such as philosophy for children, self-regulation, executive function skills, and awareness education, as well as with findings from research in the literature. The book's layered content, addressing both children and adults through both joint and independent reading, enhances its quality as children's literature. Additionally, "Uncle Elephant" can be considered a modern work that traces traditional forms and therapeutic approaches in terms of structure and system, following techniques like "frame story technique" and "the hero's journey."

Arnold Lobel's "Uncle Elephant" is a unique work that addresses the concept of death indirectly, in a "healing" approach centered on emotions and storytelling, without explicitly mentioning death. Moreover, it successfully integrates educational and literary elements without falling into didacticism, staying true to the principles of children's literature and its layered structure that resonates with both children and adults. Illustrated by the author, who started his career as a children's book illustrator, "Uncle Elephant" is a masterful work that demonstrates how education and literature can coalesce without conflict in the challenging realm of problem-focused literature. It should be recognized as an exemplary piece in children's literature, both for its theoretical grounding and its potential to serve as an inspiring model for future works in education and literature.

---

**Etik Beyanı:** Bu çalışmada yazar, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığını ve aynı zamanda tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan eder.

**Etik Kurul İzni:** Araştırma için herhangi bir etik kurul iznine ihtiyaç bulunmamaktadır.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

---

## Kaynakça

Akpakır, Z. (2021). Çocukluk döneminde hayali arkadaşlıklar ve hayali arkadaşların çocuğun gelişimindeki yeri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *13*(4), 820-830.

Aleçakır, N. (2021). *Yok* (1. Baskı). Maksat Kitap.

Alpöge, G. (2007). *Dedemi özlüyorum* (1. Baskı). Kök Yayıncılık.

Ariès, P. (2020). *Batı'da ölümün tarihi* (I. Gürbüz, Çev.; 2. Baskı). Everest Yayınları.

Ateş, N. (2010). *Hayalet postacı* (1. baskı). Çizmeli Kedi Yayınları.

Babbitt, N. (2002). *Ölümsüz aile* (B. O. Doğan, Çev.; 1. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Barutçuoğlu, H. (2004). *Sonsuzluk sirki* (1. Baskı). Bu Yayınevi.

Baş, T., & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Behrend, A. (2021). Ölüm (T. Ören, Çev.). *Sözelti*, *1*, 87-99.

Brenifer, O. (2015). *Hayat nedir? (Neden varım?)* (A. Türkmen, Çev.; 1. Baskı). Tudem Yayınları.

Brenifier, O. (2012). *Söyle anne, ben neden varım?* (S. Çekmen, Çev.; 1. Baskı). Uçanbalık Yayınları.

Buck, P. S. (1993). *Büyük dalga* (A. N. Akbulut, Çev.; 1. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.

Campbell, J. (2013). *Kahramanın sonsuz yolculuğu* (1. Baskı). Kabalcı Yayıncılık.

Carnavas, P. (2020). *Fil* (E. Ersavcı, Çev.; 1. Baskı). Can Çocuk Yayınları.

Cheng, C. (2018). *Güle güle Dombili* (B. İdiman, Çev.; 1. Baskı). Hep Kitap.

Cheng, C. (2021). *Her zaman yanında olacağım* (A. Berktay, Çev.; 1. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Couture, A. (2013). *Kiraz'ın şarkıları* (B. Siber, Çev.; 1. Baskı). İletişim Yayınları.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 1. Baskı). Siyasal Kitabevi.

Çakır, B. (2021). *Tostos dedesini özlüyor* (1. Baskı). Beyaz Balina Yayınları.

Davies, B. (2017). *Dedemin adası* (O. Aydın, Çev.; 1. Baskı). Redhouse Kidz Yayınları.

de Deu Prats, J. (2008). *Büyük babam nasıl biriydi?* (F. Yurdözü, Çev.; 1. Baskı). Altın Kitaplar.

de Laubier, M., Aubinais, M., Boulet, G., & Proteaux, C. (2019). *Ölüm nedir? (Yaman ve onun bitmek bilmeyen soruları)* (D. Dalgakıran, Çev.; 1. Baskı). Timaş Çocuk Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitimine atılan ilk adım* (1. Baskı). Tudem Yayınları.

Dolto, F. (2004). *Ölümü nasıl anlatmalı* (A. Tarcan & U. Yönten, Çev.). Ark Kitapları.

Donnely, E. (2010). *Ağlamak güzeldir* (L. Pohlig, Çev.; 1. Baskı). Çizmeli Kedi Yayınları.

Edge, C. (2020). *Albie Bright'ın sayısız dünyası* (C. Ceylan, Çev.; 1. Baskı). Bilgi Yayınevi.

Erlbruch, W. (2018). *Ördek, ölüm ve lale* (B. Siber, Çev.; 1. Baskı). Hep Kitap.

Ertem, A. (2016). *Aybino (Mini Bino'ya ölümü anlatmak)* (1. Baskı). Ayben Yayınları.

Fidan, G. G. (2012). Sindbâdnâmelerden hareketle çerçeve hikâye geleneğinde metinlerarasılık: Tûtî hikâyesi örneği. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, *8*(8), 67-88. https://doi.org/10.15247/dev.87

Gezer, G. (2004). *Kardeşim cennette mi?* (1. Baskı). Nesil Çocuk Yayınları.

Heegaard, M. E. (2011a). *Çok sevdiğim bir yakınımı kaybettim (Bir yakını ölen çocuklara yardım)* (C. Kınık, Çev.; 1. Baskı). İletişim Yayınları.

Heegaard, M. E. (2011b). *Evcil hayvanımla vedalaşıyorum* (C. Kınık, Çev.; 1. Baskı). İletişim Yayınları.

Hest, A. (2018). *Eski dostum Lodos* (S. Özge, Çev.; 1. Baskı). KVA Çocuk Yayınları.

Hilliard, R. E. (2007). The effects of orff-based music therapy and social work groups on childhood grief symptoms and behaviors. *Journal of Music Therapy*, *44*(2), 123-138. https://doi.org/10.1093/jmt/44.2.123

Hilliard, R. E. (2015). Music and grief work with children and adolescents. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Creative Interventions with Traumatized Children* (2nd ed., pp. 75-93). The Guilford Press.

Hoş, N. D. (2019). *5-12 yaş grubu çocuk kitaplarında ölüm teması üzerine bir araştırma* (1. Baskı ). Eğiten Kitap.

Hökelekli, H. (2017). *Ölüm, ölüm ötesi psikolojisi ve din* (2. Baskı). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

İdris, M. (2015). *Trafik polisi kurbağa* (1. Baskı). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları.

Jay, C., & Thomas, J. (2019). *Sevdiğin biri öldüğünde ne olur? (Küçük çocuklara ölümü açıklayan kitap)* (B. Konur, Çev.; 1. Baskı). Sola Kidz Yayınları.

Jobert, C. (2013). *Elveda yaşlı rakun* (İ. Avcı, Çev.; 1. Baskı). Nar Çocuk Yayınları.

Karst, P. (2022). *Görünmez ip* (S. S. Erzurumlu, Çev.; 1. Baskı). Mundi Kitap.

Kaya, N., & Taştan, N. (2020). Özgüven üzerine bir derleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 297-312.

Koçer, H., Eskidemir, S., & Özbek, T. (2012). 6 yaş çocuklarının mizahi tepkilerinin Paul E. McGhee'nin mizah gelişim evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(4), 82-93.

Koolwijk, P. (2016). *Ben'in gemisi* (E. Gürer, Çev.; 1. Baskı). Can Çocuk Yayınları.

Köylü, M. (2004). Çocukluk dönemi dini inanç gelişimi ve din eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *45*(2), 137-154.

Kuloğlu Türker, N., & Yüce, S. (2019). *Çocuk, ölüm ve yas (Anne-babalar ve tüm bakım verenler için)* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Labbé, B., & Puech, M. (2010). *Yaşam ve ölüm* (A. Aslan, Çev.; 1. Baskı). Günışığı Kitaplığı.

Lind, Å. (2011). *Biliam ve ben düşünürken* (A. Arda, Çev.; 1. Baskı). Redhouse Kidz Yayınları.

Lindgren, A. (1992). *Aslanyürekli kardeşler* (T. Yılmaz, Çev.; 1. Baskı). Bilgi Yayınevi.

Llenas, A. (2017). *Boşluk* (S. Öge, Çev.; 1. Baskı). Nesin Yayınevi.

Lobel, A. (1981). *Uncle elephant*. HarperCollins Publishers.

Lobel, A. (2013). *Fil amca* (E. Özkan, Çev.; 1. Baskı). Kelime Yayınları.

Long, H. (2017). *En yakın uzak* (E. F. Güçlü, Çev.; 1. baskı). Genç Timaş Yayınları.

Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (C. Pamay, Çev.). Erdem Yayınları.

Mahdavi, A. (2023). *Boşluk* (M. Salmani, Çev.; 1. Baskı). Nar Yayınları.

Martins, I. M. (2021). *Kaybolunca nereye gideriz?* (S. Şahin, Çev.; 1. Baskı). Koç Üniversitesi Yayınları.

Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.; 1. Baskı). Gendaş Kültür Yayınları.

Miller, K. K. (2019). *Ölüm psikolojisi* (Y. T. Şar, Çev.; 1. Baskı). Sola Unitas.

Moor-Mallinos, J. (2008). *Hatırlıyorum* (E. Deliorman, Çev.; 1. Baskı). Redhouse Kidz Yayınları.

Mukadam, Y. (2023). *Mindfulness in early years: Strategies and approaches to nurturing young minds*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429030734

Nanetti, A. (2011). *Dedem bir kiraz ağacı* (S. Tuksavul, Çev.; 1. Baskı). Günışığı Kitaplığı.

Natov, R., & Deluca, G. (1977). An interview with Arnold Lobel. *The Lion and the Unicorn*, *1*(1), 72-96. https://doi.org/10.1353/uni.0.0119

Nieminen, S. H., & Sajaniemi, N. (2016). Mindful awareness in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, *6*(1), 1-9. https://doi.org/10.4102/sajce.v6i1.399

Nilsson, U. (2017). *Elveda Bay Muffin* (A. Arda, Çev.; 1. Baskı). Can Çocuk Yayınları.

O'Callaghan, C., & Michael, N. (2016). Music therapy in grief and mourning. In J. Edwards (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Therapy* (1st Ed., pp. 405-414). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199639755.013.42

Okumuşlar, M. (2006). Din eğitiminde etkin bir yöntem olarak hikâye. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *21*(21), 237-252.

Oliver, L. (2013). *Ben ölmeden önce* (B. Gündüz, Çev.; 1. Baskı). Artemis Yayınları.

Öze, Ö. (2014). *Ölmek ne demek?* (1. Baskı). Uğurböceği Yayınları.

Öztürk, H. (2022). Sorun odaklı çocuk edebiyatı ve ölüm teması. *TYB Akademi*, *12*(34), 105-140.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications, Inc.

Pegot, J. (2022). *Uçmak* (E. H. Çök, Çev.; 1. Baskı). Martı Çocuk Yayınları.

Pittar, G. (2005). *Milly, Molly ve Emre'nin tohumları* (L. Türer, Çev.; 1. Baskı). Tudem Yayınları.

Ringtved, G. (2022). *Ağlamak güzeldir* (B. Tarçalır Erol, Çev.; 1. Baskı). İlksatır Yayınevi.

Risari, G. (2020). *Lea'nın yolculuğu* (E. Cendey, Çev.; 1. Baskı). Hep Kitap.

Sağır, A. (2017). *Ölüm sosyolojisi* (2. Baskı). Phoenix Yayınevi.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat* (4. Baskı). Tudem Yayınları.

Sevinç, G. (2019). Ölüm ve bibliyoterapi: Okul öncesi dönemde faydalanılabilecek çocuk kitaplarına yönelik bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *9*(55), 1213-1246.

Sexsmith, A. (2017). The Frog and Toad stories of Arnold Lobel: A psychoanalytic perspective. *Infant Observation*, *20*(2-3), 175-195. https://doi.org/10.1080/13698036.2017.1421092

Stanton, J. (1994). Straight man and clown in the picture books of Arnold Lobel. *Journal of American Culture*, *17*(2), 75-84. https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.1994.00075.x

Surgey, S. (2022). *Ağır çanta* (R. Erulaş, Çev.; 1. Baskı). Gergedan Yayınları.

Şirin, M. R. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?* (2. baskı). Uçan At Yayınları.

Tanhan, F., & Arı İnci, F. (2009). *Ölüm eğitimi* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Taşdelen, V. (2013). Çocuk edebiyatı ve metafizik deneyim: Dağlarca'nın Çocuk ve Allah örneği. *Roman Kahramanları*, *15*, 13-20.

Taşkın Gökçe, T. G., & Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yönetici işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(2), 529-546. https://doi.org/10.32709/akusosbil.474618

Thomas, P. (2012). *Seni özlüyorum* (Ö. Mumcuoğlu, Çev.; 1. Baskı). Erdem Çocuk Yayınları.

Timmons, K., Pelletier, J., & Corter, C. (2016). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, *186*(2), 249-267. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1027699

Umuzdaş, M. S., & Doğan, A. (2021). Müzikli yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi çocukların öz güven düzeylerine etkisi. *Yegah Musiki Dergisi*, *4*(1), 15-25. https://doi.org/10.51576/yegah.933074

Uslu, M. (2021). *Yas ve çocuk (Ebeveynini / bir yakınını kaybeden çocuklara ve geride kalan yetişkinlere yardım ve öneriler)*. Çizgi Kitabevi.

Van Hest, P. (2016). *Annem her yerde* (Ö. Akdik İşli, Çev.; 1. Baskı). Gergedan Yayınları.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, 1-9.

Weninger, B. (2017). *Fati Teyze'nin yıldızı* (B. Karabulut, Çev.; 1. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.

White, E. B. (1996). *Örümcek ağı* (M. Küçük, Çev.; 1. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2013). *Yaşlı fil ve lir kuşu* (1. Baskı). Eğiten Kitap.

Yılmaz, O., & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, *2*(6), 29-42.

Zelazo, P. D., Forston, J. L., Masten, A. S., & Carlson, S. M. (2018). Mindfulness plus reflection training: Effects on executive function in early childhood. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00208

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 154-160. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

# Serbest, Güdümlü ve Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Sınıf Dışı Uygulamalar Şeklinde Yürütülmesine Yönelik Bir Araştırma

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Mehmet FİDAN[1], Ahmet YILMAZ[2]**

1 Doç.Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, fidanm3838@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9347-2992

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ahmet.yilmaz2538@gmail.com. ORCID: 0000-0002- 4203-3367

Gönderilme Tarihi: 10.12.2024 Kabul Tarihi: 11.02.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1599376

**Atıf:** " Fidan, M., & Yılmaz, A. (2025). Serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma etkinliklerinin sınıf dışı uygulamalar şeklinde yürütülmesine yönelik bir araştırma. *Millî Eğitim, 54*(248), 2401-2424. DOI: 10.37669/milliegitim.1599376"

***Öz***

*Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf içi etkinliklere ek olarak sınıf dışı uygulamaların da önemli rolü bulunmaktadır. Ev ödevi olarak da nitelendirilebilecek olan sınıf dışı uygulamalar özellikle öğrencilerin yazma becerileri alanında deneyim kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma sürecinde serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma etkinliklerinin sınıf dışı uygulama şeklinde yürütüldüğü durumların etkililiğinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya toplamda 40 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu şeklinde oluşturulan iki grupta yer alan öğrencilerden deney grubunda yer alan öğrenciler serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma süreçlerini sınıf dışı uygulama şeklinde, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma süreçlerini sınıf içi uygulama şeklinde yürütmüştür. Verilerin analizi sonucunda güdümlü yazma yöntemi ile metinlerin oluşturulduğu formlarda deney grubunun puan ortalamasının daha yüksek olduğu ve araştırmaya katılan grupların bu alandaki ortalama puanları arasında anlamlı farklılık oluştuğu görülmüştür. Anlamlı farklılık olmamakla birlikte serbest yazma ve yaratıcı yazma alanlarında da deney grubunun ortalama puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *serbest yazma, yaratıcı yazma, güdümlü yazma, ev ödevi*

# A Research on the Implementation of Free, Guided and Creative Writing Activities as Out-Of-Class Practices

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***
*In addition to in-class activities, out-of-class practices also play an important role in developing students'writing skills. Out-of-class practices, which can also be described as homework, contribute particularly to students gaining experience in the field of writing skills. In this context, the aim of the research process was to evaluate the effectiveness of situations where free, guided and creative writing activities were carried out as out-of-class activities. A total of 40 seventh grade secondary school students participated in the study. Students were divided into two groups: experimental and control. Students in the experimental group participated in writing activities as out-of-class activities, while students in the control group participated in writing activities as in-class activities. As a result of the data analysis, it was seen that the average score of the experimental group was higher in the guided writing method and that there was a significant difference. Although there was no significant difference, it was determined that the average scores of the experimental group were high in the areas of free writing and creative writing.*

***Keywords:*** *free writing, creative writing, guided writing, homework*

## Giriş

Yazma eğitimi öğrencilerin kendilerini doğru ve etkili ifade edebilmelerinde önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu durum sadece eğitim süreçleri açısından değil aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşantılarında da kendilerini doğru ve etkili ifade edebilmelerine katkı sağlamaktadır. Nitekim eğitim süreçlerinin dışında kendini yazılı olarak ifade etme sadece bir yazarlık becerisi değil aynı zamanda günlük yaşantıda çeşitli iletişim araçları ve uygulamaları vasıtasıyla yazılı iletişim kurma olarak da nitelendirilebilir. Bu aşamada kullanılan yazma stratejileri kendini ifade etme açısından önemli konumda yer almaktadır. Bu stratejilerden biri olan serbest yazma yönteminde öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir ve tür, konu gibi sınırlandırmalar olmadan öğrenciler metinlerini yazmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 70). Serbest yazma etkinlikleri sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar şeklinde yürütülebilmektedir (MEB, 2006, s. 70). Serbest yazma etkinliklerinde öğrencilerin tercih ettikleri tür, konu gibi durumlar onların yazma ilgi alanları hakkında bilgi de verebilmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 189).

Güdümlü yazma etkinliği daha çok konu odaklı olarak yürütülmektedir. Bu yöntem ile yapılan uygulamalarda öğrencilerin belirlenen konuya yönelik duygu,

düşüncelerini doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2006, s. 71). Yöntemin uygulanması ise yazma konusunun belirlenerek daha sonra o konu üzerinde sınıfta tartışma yapılması ve daha sonra bu bilgiler doğrultusunda öğrencinin metnini kaleme alması şeklindedir (MEB, 2006, s. 71). Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve bu alandaki yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında etkili yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 229). Herhangi bir konuda öğrencilerin aklına gelen kelimelerin bir kâğıda yazılması ve daha sonra bu kelimeler arasında mantıksal bağlantı kurulması şeklinde başlangıcı yapılan bu yöntemde, öğrenci daha sonra kendi duygu, düşüncesi ve bakış açısıyla yazma çalışmasına geçmektedir (MEB, 2006, s. 71). Temizkan (2010, s. 629) yaratıcı yazma sürecinde metnin özgünlüğüne, dikkat çekiciliğine vurgu yaparak öğrencilerin bu yazma yönteminde duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etme imkânı elde edebildiklerini belirtmektedir. Susar-Kırmızı (2015, s. 96) yaratıcı yazma becerisinin bireylerin "yorumlama", "eleştirel düşünme" gibi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğuna değinmektedir. Yaratıcı yazma tamamen denetimsiz bir süreç değildir. Yaratıcı yazma süreci hazırlık çalışmalarının yanında yazılanların düzenlendiği, biçimlendirildiği ve değerlendirildiği bütüncül bir yapıdadır (Gündüz ve Şimşek, 2016, s. 231-232). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024, s. 83) yaratıcı yazma becerisi bütün sınıf düzeylerinde yer almakta olup bu beceri alanında öğrencilerin konuya "farklı bakış açılarıyla" yaklaşabilmelerine, duygu ve düşüncelerini aktarırken "hayal gücünden" yararlanabilmelerine, "özgün çözümler" üretebilmelerine vurgu yapılmakta ve bu tür etkinliklerin grup çalışması şeklinde de uygulanabileceğine dikkat çekilmektedir.

Ödevler, eğitim süreçlerinin temel ilgi alanında yer almaktadır. Bu durum ödevlerin bilgi edinmedeki etkililiği, öğrenci başarısı üzerindeki etkileri gibi konuların araştırılmasını beraberinde getirmiştir. Trautwein ve Köller (2003, s. 141) yapılan araştırmalarda ödev ile başarı arasındaki ilişkinin tam olarak belirgin olmadığını belirtmektedir. Cooper (1989, s. 88) ise ödevlerin öğrenci başarısı üzerinde etkilerinin olduğunu, etkinin sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterdiğini ve bu konuda lise düzeyinde etkinin daha fazla olduğunu belirtir. Bang vd. (2009, s. 20) göçmen öğrencilere yönelik araştırmalarında ödev tamamlamanın öğrencilerin notları üzerinde önemli etkileri olduğunu tespit etmiştir. Ödev hazırlama sürecine aile katılımı da araştırmaların ilgi alanı içerisindedir. Rønning (2011, s. 62) araştırmasında öğrencilerin ödevden yararlanma durumlarında

ailenin sosyoekonomik durumunun etkili olduğunu, avantajlı bir ailede yer almanın öğrenci için dezavantajlı bir ailede yer almaya göre ödev başarısında daha etkili olabildiğini belirtir. Coutts (2004, s. 182) araştırmasında ödev konusunda ebeveynlerin ve çocukların farklı düşüncede olabileceğine ve ebeveynlerin çocuklarından farklı olarak daha çok ödevin olumlu etkilerine odaklandıklarına değinmektedir. Hoover-Dempsey vd. (2001, s. 206) ise araştırmalarında ebeveynlerin öğrencilerin ödev hazırlama süreçlerine katılma yönünde istekli olduklarını belirtir. Ayrıca ödev hazırlama konusuna öğretmenlerin bakış açısı ve yetkinlikleri de süreci etkiyebilmektedir. Bu konuda Wallinger (2000, s. 495) araştırmasında yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretiminde ödevlerin gerekli olduğunu düşündüklerine değinmektedir. Epstein ve Van Voorhis (2001, s. 191) ise öğretmenlerin nitelikli ödev tasarımı yapmalarının hem öğrenci hem de aile katılımı açısından olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmalar ev ödevlerinin sadece not başarısı değil aynı zamanda ailenin eğitim süreçlerine katılımı gibi farklı boyutlarının da olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın konu alanı doğrultusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak yazma yöntemlerinin etkililiğine, geliştirilmesine vb. yer verildiği görülmektedir. Bu açıdan ön plana çıkan yöntemlerden biri yaratıcı yazma çalışmalarıdır. Araştırmalarda yaratıcı yazma çeşitli nitelikleri ile değerlendirilmiştir. Bu niteliklerden biri yazmaya yönelik olumlu motivasyondur. Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerde derse yönelik olumlu motivasyon gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir (Susar-Kırmızı ve Beydemir, 2012, s. 330). Özdemir ve Çevik (2018, s. 151) araştırmalarında yaratıcı yazmaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Göçen (2018, s. 664) öğretmenlere yönelik yaptığı uygulamada yazma becerisinin gelişimi, yazmaya motivasyon gibi alanlarda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yaratıcı yazma becerisinin gelişiminin dolaylı olarak öğrencilerin yazma becerilerini de olumlu yönde etkilediği araştırmaların odaklandığı konular arasında yer almaktadır. Demir (2013, s. 106) araştırmasında öğrencilerin yazma öz yeterliliği ile yaratıcı yazma becerileri arasında olumlu yönde bir bağlantı olduğunu belirtmektedir. Türkyılmaz ve Arı (2021, s. 1164) araştırmalarında yaratıcı yazmaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin öykü yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını tespit etmiştir. Dolmaz ve Kaya (2018, s. 36) ise dil becerilerinin gelişiminin aynı doğrultuda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu konulara

ek olarak yaratıcı yazma becerisinin etkin olarak kullanılması da odaklanılan konular arasında yer almaktadır. Öztürk (2007, s. 272) ilköğretim sürecinde öğrencilerde yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde hikâye unsurlarının öğrenilmesine ve resimli kartların kullanılmasına değinmektedir. Erdoğan ve Yangın (2014, s. 452) araştırmalarında bireysel yaratıcı yazmaya kıyasla iş birlikli yaratıcı yazmanın öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Susar-Kırmızı (2007, s. 60) ise yaratıcı dramaya dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Demir (2012, s. 354) öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde sürekliliğe, yazmaya karşı olumlu motivasyon geliştirmeye vurgu yapmaktadır. Maden ve Durukan (2010, s. 309) ise istasyon tekniğinin öğrencilere yaratıcı yazma becerisi kazandırmada etkili olduğunu belirtmektedir. Derslerde öğrencilere kazandırılması çalışılan becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemler de önemlidir. Yani bir beceri öğretiminde öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri öğrenci başarısını etkileyebilmektedir. Yazma eğitiminde de bu süreçler etkili olmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarında öğretmenin önemli rolünün olduğunu belirten Temizkan (2010, s. 638) bu yönde öğrencilerin hayal gücünü geliştirici, ilgi çekici etkinliklere vurgu yapmaktadır. Temizkan ve Yalçınkaya (2013, s. 98) araştırmalarında hikâye temelli yaratıcı yazma etkinliklerine yönelik uygulamalar açısından Türkçe öğretmenlerinin yeterli olmadığını belirtmektedir. Araştırmalar serbest yazmanın da etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Garip, 2018, s. 97). Tekşan ve Süğümlü (2019, s. 482) araştırmalarında öğrencilerin hikâye edici ve şiir türündeki metinleri serbest yazma etkinliklerinde daha az tercih ettiklerini, bu durumun sebebi olarak da ilgili etkinliklerin "yaratıcılığı ve hayal gücünü gerektirmesi" şeklinde açıklamaktadır. Calp (2013, s. 893) serbest ve yaratıcı yazma yöntemlerini çeşitli açılardan incelemiştir. Araştırmasında öğrencilerin serbest yazmaya göre yaratıcı yazma puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Calp, 2013, s. 893). Yapılan bu araştırmalar serbest, güdümlü, yaratıcı yazma gibi yöntemlerin öğrencilerin ifade becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma sürecinde bu yöntemlerin daha verimli kullanılabilmesi açısından incelenen yazma yöntemlerinin sınıf içi ve sınıf dışı uygulama şeklinde yürütüldüğünde etkisinin ne olacağı sorgulanmıştır.

Bir durum araştırması olan bu çalışmanın amacı sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler şeklinde uygulanan serbest, güdümlü, yaratıcı yazma etkinliklerinin

çeşitli nitelikler açısından incelenmesidir. Bu nitelikler ise öğrencilerin metinlerinin söz varlığı ve metinlerin yazım/imla kurallarına uygunluğudur. Bu araştırmadaki temel denence bazı yazma uygulamalarının sınıf dışı etkinlik yani ev ödevi şeklinde yürütüldüğünde öğrencilerin gelişimi açısından daha etkili olacağıdır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Deneysel desenin uygulandığı bu araştırma sürecinde, yazma etkinliklerinin sınıf dışı uygulamalar şeklinde yürütülmesinin öğrencilerin metinlerine söz varlığı, yazım ve noktalama yönünden etkisinin olup olmadığının tespit edilebilmesi hedeflenmektedir. Serbest, yaratıcı ve güdümlü yazma stratejilerine yönelik olan bu araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde açıklanabilir:

Serbest yazma, yaratıcı yazma, güdümlü yazma yöntemleri kullanılarak sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda oluşturulan metinler söz varlığı, yazım ve noktalama açısından farklılaşmakta mıdır?

Elbette yazma eğitimi açısından konu değerlendirildiğinde her uygulamanın hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulama olarak yürütülmesi beklenemez. Bu açıdan iki ortamda da uygulamaya imkân sağlaması açısından serbest yazma, güdümlü yazma ve yaratıcı yazma temel yöntemler olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yazma etkinlikleri sınıf içi ve sınıf dışı olacak şekilde oluşturulmuştur. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilere yazma süresi olarak 40 dakika verilmiştir. Sınıf dışı etkinlikler ise yazma etkinliklerinin ev ödevi şeklinde yürütülmesidir. Sınıf dışı etkinliklerde de öğrencilere metinlerini 40 dakikada oluşturmaları yönünde yönlendirmede bulunulmuştur. Bu aşamada katılımcı öğrencilerin velilerine süre kontrolü açısından gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma sürecinde serbest yazmaya, güdümlü yazmaya ve yaratıcı yazmaya yönelik sınıf içi üç, sınıf dışı üç yazma etkinliği oluşturulmuştur. Bu doğrultuda sınıf içi ve sınıf dışında öğrenciler tarafından oluşturulan metinler belirtilen nitelikler olan kullanılan söz varlığı, yazım ve noktalama açısından karşılaştırılmıştır.

## Çalışma Grubu/Katılımcılar

Bu araştırmada serbest yazma, güdümlü yazma ve yaratıcı yazmanın sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sürecinde incelenen durumlara yönelik önemli veri sunabilen, detaylı inceleme yapılmasına katkı sağlayan amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, ve diğerleri, 2019, s. 92). Bu kapsamda araştırma 7. sınıf öğrencilerinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup şeklinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler araştırma sürecine serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma uygulamalarının sınıf içi etkinlik şeklinde yürütülmesi şeklinde katılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler ise serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma uygulamalarına sınıf dışı etkinlik yani ev ödevi şeklinde katılmıştır. Öncelikli olarak araştırmanın yürütülebilmesi için deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yazdıkları metinlerin söz varlığı, yazım ve noktalama yönünden benzer nitelikte olması gerektiği için ön test uygulanmıştır. Sınıf içi etkinlik şeklinde yürütülen bu süreçteki ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında incelenen nitelikler açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. İlgili sonuçlara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bu aşamadan sonra yazma uygulamaları yani son testler yapılarak gruplar arasında farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nitelikleri ile bu çalışma eğitim araştırmalarında genelde tercih edilen ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz desene göre tasarlanmıştır (Büyüköztürk, ve diğerleri, 2019, s. 212). Araştırmaya 20 deney ve 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 yedinci sınıf öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırma sürecine öğrencilerin katılımında gönüllülük ilkesine göre hareket edilmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından yazılan metinlerdeki bilgiler sadece araştırma amacı doğrultusunda kullanılacak olup her türlü kişisel bilgi gizli tutulacaktır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak öğrenciler tarafından yazılan metinler kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından yazılan metinler ön test ve son testlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya katılan her öğrenci ön test ve son test sürecinde toplamda altı metin yazmıştır. Metinler söz varlığı, yazım ve noktalama yönünden incelenmiştir. Metinlerin söz varlığı açısından incelenmesinde kaç farklı kelime olduğu, deyim, atasözüne yer verilme durumu bir arada incelenmiştir. Metinlerin yazım ve noktalama açısından incelenmesinde

ise yazım kurallarına, noktalama kurallarına uygunluk incelenmiştir. İlgili puanlama tablosuna verilerin analizi bölümünde yer verilmiştir. Daha sonra bu veriler deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sürecinde serbest yazma, güdümlü yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleri MEB'de (2006) yer alan uygulama aşamaları esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmada öğrenciler metinlerini araştırmacılar tarafından oluşturulan formlara yazmıştır. Serbest yazma, güdümlü yazma ve yaratıcı yazma etkinliklerinde yazma süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir. Süre sınırlandırmasına öğrencilerin sınıfla birlikte evdeki yazma çalışmalarında da riayet etmelerine dikkat edilmiştir. Yazma çalışmasında sayfa sınırlandırılması yapılmamış olup isteyen öğrencilere ek kâğıt kullanabilecekleri belirtilmiştir. Güdümlü yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleri ön hazırlık gerektiren yöntemlerdir. Bu sebeple bu iki yönteme yönelik ön hazırlık etkinlikleri sınıfta yapılmıştır. Daha sonra kontrol grubundaki öğrenciler, bu yöntemle yazacakları metinlerini sınıfta, deney grubundaki öğrenciler ise evde tamamlamıştır. Serbest yazma yöntemine yönelik uygulamada ise sınıfta ve evde doğrudan yazma etkinliği yapılmıştır. Yaratıcı yazma uygulamasında çağrışıma yönelik ön uygulama 40 dakikalık sürece dâhil olmayacak şekilde planlanmıştır. Her bir yazma yöntemi kendi kapsamı dâhilinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırma sürecinde kullanılan yazma formları birer ölçek olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda kullanılan ölçeklere yönelik güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan analizde Cronbach's Alpha (Alfa katsayısı) değeri ,774 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeklerin "oldukça güvenilir" olduğuna işaret etmektedir (Kayış, 2010, s. 405).

**Veri Analizi**

Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırma sürecinde temel amaç serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma uygulamalarının sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler şeklinde uygulandığında metinlerin söz varlığına, yazım ve noktalama yönüne etkisini tespit edebilmektir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma yöntemlerini kullanarak ürettikleri metinlerin söz varlığı ve yazım bilgisi açısından benzerlik durumu ön test ile sorgulanmıştır. Bu aşamada gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Metinlerin söz varlığı açısından incelenmesinde genel amaçlı söz varlığı araştırmalarında kullanılan yöntem olan kaç farklı kelimenin yer aldığı, deyim, atasözü gibi kalıp ifadelere yer verilme durumu sorgulanmıştır (Baş, 2011, s. 53). Metinlerin yazım

ve noktalama bilgisi yönünden sorgulanmasında ise yazım, noktalama hatalarına rastlanma durumu incelenmiştir. TDK (2024b) Güncel Türkçe Sözlük ve TDK (2024a) Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü referans kaynak olarak kullanılmıştır. Bu aşamada her bir tespit bir frekans değeri olarak kaydedilmiştir. Bir metinde aynı sözcüğe veya aynı noktalamaya yönelik benzer nitelikteki hataların tekrarı tek bir hata olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenciler tarafından yazılan metinler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Bu aşamada değerlendirme verilerinin güvenilirliğinde Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü hesabından yararlanılmıştır. Bu aşamada iki araştırmacının puanlamaları arasında %95 oranında uyum olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde kullanılacak yöntemin belirlenebilmesi için normallik analizine başvurulmuştur. Normallik analizinde ön test yaratıcı, serbest ve güdümlü yazma formlarından elde edilen verilere yönelik Skewness (çarpıklık) değerleri sırasıyla ,443/1,249/,363 ve Kurtosis (basıklık) değerleri ise ,519/1,813/,359 olarak hesaplanmıştır. Son test yaratıcı, serbest ve güdümlü yazma formlarından elde edilen verilere yönelik Skewness (çarpıklık) değerleri sırasıyla ,916/1,998/,747 ve Kurtosis (basıklık) değerleri ise 1,136/3,785/,066 olarak hesaplanmıştır. Normallik analizinde ± 1,96 (Eroğlu, 2010, s. 212) ve -1 /+1 (Ak, 2010b, s. 73) değerleri referans alındığında bu araştırmadaki yaratıcı ve güdümlü yazma formlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği, son test serbest yazma formlarından elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda normal dağılım gösteren verilere yönelik analizlerde parametrik hipotez testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bütün yazma formlarına yönelik verilerin elde edilmesinden sonra analiz işlemleri yürütülmüştür. Bu aşamada normal dağım gösteren verilerin analizinde bağımsız örneklemeler t-testi kullanılmıştır. Nitekim t-testi deney ve kontrol grupları arasındaki puanların benzerlik durumunun sorgulanmasında kullanılabilmektedir (Ak, 2010b, s. 74). Deney ve kontrol gruplarının puanlarının Sig (2-tailed) değerleri arasındaki anlamlı farklılık durumu %95 güven aralığı temel alınarak analizler gerçekleştirilmiştir (Ak, 2010a, s.68). Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Ön test ve son testlere yönelik analizde uyum olması açısından serbest yazmaya yönelik her iki analizde de aynı veri analizi testi kullanılmıştır. Bu test parametrik bir veri

analizi yöntemi olan t-testinde olduğu gibi parametrik olmayan hipotez testlerinde iki grup arasındaki farklılıkların analizinde kullanılabilmektedir (Demirgil, 2010, s.99). Analizlerde (p) 0,05 referans anlamlılık değeri olarak kabul edilmiştir (Demirgil, 2010, s.101). Her iki test tekniğine yönelik tablolarda yorumlamaya katkı sağlaması açısından aritmetik ortalamalara yer verilmiştir. Araştırmacıların yazma formlarında kullandıkları puanlama yöntemi şu şekildedir:

**Tablo 1**

*Yazma Formu Değerlendirme Tablosu Örneği*

| Öğrenci Kod: | Kullanılan Söz Varlığı Sayısı (kelime+deyim+atasözü) | Yazım ve Noktalama Hatası | Puan | Toplam Puan |
|---|---|---|---|---|
| Serbest Yazma | | | | |
| Güdümlü Yazma | | | | |
| Yaratıcı Yazma | | | | |

Araştırma sürecinde yazma formlarının puanlanmasında kullanılan yöntem şu şekilde örneklendirilebilir: Bir öğrencinin son test aşamasında yazdığı üç metin ayrı ayrı puanlanmıştır. Bu aşamada öğrencinin serbest yazma formunda toplamda kullandığı her bir kelime, deyim ve atasözleri birer puan olarak kodlanmıştır. Aynı sözcüklerin bir metinde tekrar kullanımı puanlamaya dâhil edilmemiştir. Bu yöntemle öğrenci ilgili formdaki söz varlığı bölümünden +100 puan almıştır. Yazım bilgisi bölümünde ise yapılan hatalar – puan olarak kodlanmıştır. Bu bölümde aynı yazım hatasının tekrarı puanlamaya dâhil edilmemiştir. Bu bölümde de öğrenci –20 puan almıştır. Bu doğrultuda söz varlığı – yazım bilgisi (+100-20) hesabı doğrultusunda öğrencinin puanı 80 olarak kaydedilmiştir.

## Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sürecinde ilk olarak gruplar arasında anlamlı farklılık durumunun kontrol edilebilmesi için ön test uygulanmıştır. Ön test aşamasına deney ve kontrol grupları sınıf içi etkinlik şeklinde katılım göstermiştir. Tablo 2, 3, 4'te analiz sonuçlarına yönelik veriler yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Yaratıcı Yazma Ön Test Sonuçları*

| Grup | N | x̄ | Ss | F | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 20 | 42,60 | 18,31 | ,728 | ,736 |
| Kontrol | 20 | 40,55 | 19,87 | | |

Yaratıcı yazma formlarına yönelik ön test sonuçları Tablo 2 aracılığıyla incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının 42,60, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının ise 40,55 olduğu görülmektedir. Bu veriler bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edildiğinde ön test sonucunda yaratıcı yazma formlarından elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p$>0,05). Bu durum yaratıcı yazma sürecine sınıf dışı uygulamaların etkisini tespit edebilmeye imkân sağlamıştır.

**Tablo 3**

*Serbest Yazma Ön Test Sonuçları*

| Grup | N | x̄ | MR | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 20 | 40,45 | 23,40 | -1,570 | ,116 |
| Kontrol | 20 | 30,90 | 17,60 | | |

Serbest yazma formlarına yönelik ön test sonuçları Tablo 3 aracılığıyla incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının 40,45, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının ise 30,90 olduğu görülmektedir. Bu veriler Mann-Whitney U Testi ile analiz edildiğinde ön test sonucunda serbest yazma formlarından elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p$>0,05). Bu durum serbest yazma sürecine sınıf dışı uygulamaların etkisini tespit edebilmeye imkân sağlamıştır.

**Tablo 4**

*Güdümlü Yazma Ön Test Sonuçları*

| Grup | N | x̄ | Ss | F | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 20 | 43,80 | 18,75 | ,347 | ,653 |
| Kontrol | 20 | 41,45 | 13,63 | | |

Güdümlü yazma formlarına yönelik ön test sonuçları Tablo 4 aracılığıyla incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının 43,80, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının ise 41,45 olduğu görülmektedir. Bu veriler bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edildiğinde ön test sonucunda güdümlü yazma formlarından elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p$>0,05). Bu durum güdümlü yazma sürecine sınıf dışı uygulamaların etkisini tespit edebilmeye imkân sağlamıştır.

**Deneysel Uygulamalara Yönelik Bulgular**

Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında yaratıcı, serbest ve güdümlü yazma açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, grupların ölçülen özellikler açısından benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların ardından kontrol grubunda yer alan öğrenciler yazma etkinliklerine sınıf içi etkinlik şeklinde devam etmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler ise süreci araştırmacıların gerekli yönlendirmeleri doğrultusunda sınıf dışı etkinlik yani ev ödevi şeklinde yürütmüştür. Süreç sonunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler serbest, yaratıcı ve güdümlü yazma yöntemleri doğrultusunda metinler yazmıştır. Daha sonra öğrencilerin yazdığı bu metinler araştırmacılar tarafından yöntem bölümünde belirtildiği üzere puanlanarak elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizlere yönelik veriler tablo şeklinde sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Yaratıcı Yazma Son Test Sonuçları*

| Grup | N | x̄ | Ss | F | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 20 | 63,20 | 31,00 | ,020 | ,256 |
| Kontrol | 20 | 51,30 | 34,11 | | |

Yaratıcı yazma formlarına yönelik son test sonuçları Tablo 5 aracılığıyla incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının 63,20, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının ise 51,30 olduğu görülmektedir. Bu veriler bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edildiğinde son test sonucunda yaratıcı yazma formlarından elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p$>0,05). Bu sonuçlar deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum araştırma kapsamında değerlendirildiğinde yaratıcı yazmaya yönelik etkinliklerin ev ödevi, sınıf dışı etkinlik biçiminde yürütüldüğünde sınıf içi etkinlik şeklinde yürütülen yaratıcı yazma uygulamalarına göre daha etkili olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

**Tablo 6**

*Serbest Yazma Son Test Sonuçları*

| Grup | N | x̄ | MR | Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 20 | 76,75 | 23,60 | -1,678 | ,093 |
| Kontrol | 20 | 56,45 | 17,40 | | |

Serbest yazma formlarına yönelik son test sonuçları Tablo 6 aracılığıyla incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının 76,75, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının ise 56,45 olduğu görülmektedir. Bu veriler Mann-Whitney U Testi ile analiz edildiğinde son test sonucunda serbest yazma formlarından elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p$>0,05). Deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu

durum araştırma kapsamında değerlendirildiğinde serbest yazmaya yönelik uygulamaların sınıf içi etkinlik şeklinde yürütüldüğü durumlara kıyasla sınıf dışı etkinlik biçiminde yürütüldüğü durumların daha etkili olabileceği yönünde fikir verebilmektedir.

**Tablo 7**

*Güdümlü Yazma Son Test Sonuçları*

| Grup | N | x̄ | Ss | F | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 20 | 73,25 | 29,81 | ,062 | ,022 |
| Kontrol | 20 | 52,20 | 25,66 | | |

Güdümlü yazma formlarına yönelik son test sonuçları Tablo 7 aracılığıyla incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının 73,25, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarının ise 52,20 olduğu görülmektedir. Bu veriler bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edildiğinde son test sonucunda güdümlü yazma formlarından elde edilen puanların deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği, deney ve kontrol gruplarının testlerden aldıkları puan ortalamalarının güdümlü yazma açısından benzer olmadığı tespit edilmiştir ($p$<0,05). Bu durum deney grubunda yer alan öğrencilerin yani güdümlü yazma uygulamalarını sınıf dışı etkinlik şeklinde yürüten öğrencilerin, güdümlü yazma uygulamalarını sınıf içi etkinlik şeklinde yürüten öğrencilere göre bu araştırma kapsamında incelenen özellikler açısından daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu durum araştırma kapsamında değerlendirildiğinde güdümlü yazmaya yönelik etkinliklerin ev ödevi, sınıf dışı etkinlik biçiminde yürütüldüğünde sınıf içi etkinlik şeklinde yürütülen güdümlü yazma uygulamalarına göre daha etkili olabileceğine işaret etmektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada serbest, güdümlü ve yaratıcı yazma etkinliklerinin sınıf dışı uygulama şeklinde yürütüldüğü durumların; aynı etkinliklerin sınıf içi uygulama şeklinde yürütüldüğü durumlara göre söz varlığı, yazım ve noktalama açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan analizlerde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık güdümlü yazma alanında olmuştur. Deney grubunda yer alarak güdümlü yazma etkinliklerini sınıf dışı uygulama yani ödev şeklinde yürüten öğrencilerin puan ortalamalarının, kontrol grubunda yer alarak güdümlü yazma etkinliklerini sınıf içi uygulama şeklinde yürüten

öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu durum araştırma kapsamında incelenen özellikler açısından değerlendirildiğinde güdümlü yazma etkinliklerinin sınıf dışı uygulama şeklinde yürütüldüğünde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda güdümlü yazma açısından deney grubunda yer alan öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenilebilir.

Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığın güdümlü yazma alanında çıkmasına karşın grupların puan ortalamaları da önemli veri sağlamıştır. Gruplar arasında ön test aşamasında yaratıcı yazmada 2,05 olan ortalama puan farkının son test aşamasında 11,9; serbest yazmada 9,55 olan ortalama puan farkının 20,3; güdümlü yazmada 2,35 olan ortalama puan farkının 21,05 şeklinde deney grubu lehine gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yaratıcı yazma ve serbest yazma uygulamalarında da sınıf dışı etkinlik yani ev ödevi şeklinde sürecin yürütüldüğü durumların öne çıktığı görülmektedir. Bu aşamada araştırmada incelenen yaratıcı, serbest ve güdümlü yazma alanlarında evde yazılan metinlerin puan ortalamalarının daha yüksek olması, bu uygulamaların geliştirilmeye uygun bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkinliklerin sınıf dışı uygulama şeklinde yürütülmesinde bir planlama olması ve bu planlamanın işleyişinin takip edilmesinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine önemli katkılarının olacağı öngörülmektedir. Ev ödevlerinin öğrencilerin gelişimlerine çeşitli açılardan olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu konuda Ilgar (2005, s. 1258) ev ödevlerinin öğrencilerde bağımsız çalışma, sorumluluk duygusunun gelişimi gibi durumlar açısından olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Güneş (2014, s. 20-21) de eğitim süreçlerinde ödevlerin önemli rollerinin olduğunu belirtir ve öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin sorumluluk becerilerinin gelişmesi, sürece aile katılımının sağlanması gibi durumlar açısından ödevlerin etkilerine vurgu yapar. Kapıkıran ve Kıran (1999, s. 59) ise araştırmalarında ödev verilirken konunun öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine uygun olmasıyla birlikte öğrenmelerin pekiştirilmesine katkı sağlaması gerektiğine de vurgu yapmaktadır. Şeref ve Varışoğlu (2015, s. 101) ortaokul öğrencilerine yönelik araştırmalarında Türkçe derslerinde verilen ev ödevlerine yönelik öğrencilerin görüşlerinin olumlu yönde olduğunu belirtmektedir. Bu durum yazma uygulamalarının öğrencilere ödev olarak verildiğinde sürecin iyi bir planlama ile yürütülmesini ve takip edilmesini de zorunlu hâle getirmektedir. Çünkü öğretmen tarafından öğrencilere sağlanacak geri bildirimler hem öğrencinin yazma becerilerinin gelişimi hem de düzenli yazma alışkanlığı kazanmada etkili olacaktır.

Önemli bir dil becerisi olan yazma alanı öğrencinin kendisini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesine katkı sağlamaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerde kullanılan yöntemlerden olan yaratıcı, serbest, güdümlü yazma birçok önemli özelliği ile ön plana çıkmaktadır. Türkyılmaz ve Arı (2021, s. 1164) araştırmalarında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi açısından olumlu etkilerine değinmektedir. Et ve Çağlayan-Dilber (2022, s. 304) ise araştırmalarında karikatürle yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerilerine olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Şahin ve Ata (2023, s. 1065) öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde hikâye haritası tekniğinin etkili olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan bu tekniklere ek olarak çeşitli değişkenlerin de yazma sürecini etkilediği görülmektedir. Calp (2013, s. 880) serbest ve yaratıcı yazma tekniklerine yönelik araştırmasında öğrencilerin yazma alanındaki başarılarını, kullandıkları yazma tekniğinin ve sosyo-ekonomik durumlarının etkilediğini tespit etmiştir. Duran ve Bitir (2020, s. 210) ise araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin serbest yazma uygulamalarında konu seçimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bu açıdan yazma etkinliklerinin sınıf dışı uygulama şeklinde yürütüldüğü durumlarda da süreci etkileyebilecek değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu aşamada yazma etkinliği sınıf dışı uygulama şeklinde yürütüldüğünde de yazma planlamasının sınıfta öğretmen rehberliğinde yapılması, konu seçimi, yazma alanının kapsamının belirlenmesi, en uygun yazma yöntemin seçimi gibi hususlar açısından öğrencilere katkı sağlayacaktır.

## Extended Summary

### Introduction

Writing education is effective in helping students express themselves accurately and effectively. This situation contributes not only to the educational process but also to the students' ability to express themselves accurately and effectively in their daily lives. Indeed, expressing oneself in writing outside of educational processes is not only a writing skill but also communicating in writing through various communication tools and applications in daily life. In this case, the writing strategies used are important in terms of self-expression. One of these strategies, the free writing method, aims to develop students' self-expression skills. Students write their texts without any limitations such as text genre or subject (MEB, 2006, p. 70). Free writing activities can be carried out in the form

of in-class and out-of-class practices (MEB, 2006, p. 70). In free writing activities, students' preferred text type and subject can also provide information about their writing interests (Gündüz and Şimşek, 2016, p. 189). Guided writing activity is carried out in a more subject-oriented manner. The aim of the applications carried out with this method is to enable students to express their feelings and thoughts about the determined subject accurately and effectively (MEB, 2006, p. 71). In this method, the writing subject is determined and a discussion is held in class on that subject, and then the students writes the text in line with this information (MEB, 2006, p. 71). One of the effective methods for developing students' writing skills and revealing their abilities in this area is creative writing (Gündüz and Şimşek, 2016, p. 229). In this writing method, the words that come to the mind of students on any subject are written on a paper and then a logical connection is established between these words and the students writes text with his/her own feelings, thoughts and perspectives (MEB, 2006, p. 71). Creative writing is not a completely uncontrolled process. The creative writing process has a holistic structure where, in addition to the preparation work, the written work is organized, formatted and evaluated (Gündüz and Şimşek, 2016, pp. 231-232).

## Methodology

The purpose of this research is to determine the effects of writing activities carried out in the form of in-class and out-of-class applications on students' texts. A total of 40 seventh grade students participated in the study, 20 in the experimental group and 20 in the control group. The participation of students in the research process was based on the principle of voluntariness. The similarity of the texts written by the students in the experimental and control groups using free, guided and creative writing methods in terms of vocabulary and spelling knowledge was questioned with a pre-test. At this stage, it was observed that there was no significant difference between the groups. Then the final test phase was started in the research. T test and Mann-Whitney U Test were used in the analysis of the data obtained from the tests.

## Discussion and Conclusion

In the analyses, there was a significant difference between the experimental and control groups in the guided writing area. It was observed that the mean scores of the students in the experimental group who carried out guided writing practices as an out-of-class activity, that is, homework, were higher than the

students in the control group who carried out guided writing practices as an in-class activity. It was determined that the average scores of the experimental and control groups in the guided writing area created a significant difference. This situation, when evaluated in terms of the features examined within the scope of the research, shows that guided writing practices are more effective when carried out as an out-of-class activity. In this regard, it can be said that the students in the experimental group were more successful in terms of guided writing. In addition to these results, it was determined that the average scores of the experimental group were high in the areas of free writing and creative writing, although there was no significant difference. It was determined that the average score difference between the groups in creative writing, which was 2.05 in the pre-test phase, became 11.9 in the final test phase; the average score difference in free writing, which was 9.55, became 20.3; and the average score difference in guided writing, which was 2.35, became 21.05. All of which showed improvements in writing skills of the experimental group. In this regard, it is seen that in creative writing and free writing practices, situations where writing activities are carried out outside the classroom, that is, in the form of homework, come to the fore. The higher average scores of texts written at home indicate that these writing practices are an area suitable for development.

The writing as an important language skill contributes to the students' ability to express themselves correctly and effectively. As the methods used in the development of writing skills, creative, free, and guided writing stand out with many important characteristics. In their research, Türkyılmaz and Arı (2021, p. 1164) concluded that creative writing activities contribute positively to students' creative writing skills. Et and Çağlayan Dilber (2022, p. 304) emphasize in their research that cartooning activities have positive effects on creative writing skills. Şahin and Ata (2023, p. 1065) state that the story map technique is effective in the development of students' creative writing skills. In addition to these techniques which are effective in developing students' writing skills, a number of variables also appear to influence the writing process. In his research on free and creative writing techniques, Calp (2013, p. 880) found that students' success in writing is influenced by the writing technique they use and their socio-economic status. Duran and Bitir (2020, p. 210) stated in their research that the topic choices of primary school students differ according to class levels in their free writing practices. In this respect, when writing activities are carried out in the form of out-of-class practices,

it is necessary to consider the variables that may affect the process. Consequently, aspects such as planning the writing process in the classroom under the guidance of the teacher, topic selection, determining the scope of the writing, and choosing the most appropriate writing method will also contribute to the students when the writing activity is carried out in the form of out-of-class practices.

---

**Yazar Katkıları:** Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar aralarında bu çalışmayı etkileyebilecek herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

**Etik Beyanı**: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23/10/2023 tarihli ve E-34183927-000-00000881196 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları**: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

---

## Kaynakça

Ak, B. (2010a). *Hipotez testi*. Kalaycı, Ş. (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 65-69) içinde. Asil Yayın Dağıtım.

Ak, B. (2010b). *Parametrik hipotez testleri*. Kalaycı, Ş. (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 73-82) içinde. Asil Yayın Dağıtım.

Bang, H. J., Suárez-Orozco, C., Pakes, J., & O'Connor, E. (2009). The importance of homework in determining immigrant students' grades in schools in the USA context. *Educational Research, 51*(1), 1-25, https://doi.org/10.1080/00131880802704624

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR, XXIX*, 27-61.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 879-898.

Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership, 47*(3), 85-91.

Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice, *Theory Into Practice* ,43(3),182-188.https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3

Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 343-357.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 84-114.

Demirgil, H. (2010). Parametrik olmayan (non-parametric) hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 83-112). Asil Yayın Dağıtım.

Dolmaz, M., & Kaya, E. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve dilsel becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2*(1), 22-41.

Duran, E., & Bitir, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin serbest hikâye yazma uygulamalarında hikâye unsurlarını kullanma durumlarının belirlenmesi. *Millî* Eğitim Dergisi, 49(227), 195-216.

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181-193, https://doi.org/ 10.1207/ S15326985EP3603_4

Erdoğan, Ö., & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 438-459.

Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 207-233). Asil Yayın Dağıtım.

Et, E., ve Çağlayan Dilber, N. (2022). Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(2), 291-308.

Garip, S. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 1* (1), 81-104.

Göçen, G. (2018). Öğretmenlerin yaratıcı yazma tekniklerine yönelik değerlendirmeleri: Bir eylem araştırması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(16), 625-677.https://doi.org/0.26466/opus.487130

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (3. Baskı). Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 1-25.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001) Parental involvement in homework. *Educational Psychologist,36*(3),195-209,https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5

Ilgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 119-134.

Kapıkıran, Ş., & Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*, 54-60.

Kayış, A. (2010). *Güvenilirlik analizi*. Kalaycı, Ş. (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 401-419) içinde. Asil Yayın Dağıtım.

Maden, S., & Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *TÜBAR, XXVIII*, 299-312.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı. MEB Yayınları.

MEB (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, SAGE Publications.

Özdemir, S., & Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2),141-153.https://doi.org/10.17679/inuefd.336990

Öztürk, E. (2007). Yaratıcı yazı yazmanın gelişim süreci ve ilköğretimde yaratıcı yazı yazma öğretimi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 266-273.

Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments?. *Economics of Education Review, 30*(1), 55-64. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001

Susar-Kırmızı, F. (2007). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(7), 51-67.

Susar-Kırmızı, F., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 319-337.

Susar-Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 93-115.

Şahin, A., & Ata, M. (2023). Hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(4), 1056-1069.

Şeref, İ., & Varışoğlu, B. (2015). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*, 93-105.

TDK (2024a). Atasözleri ve deyimler sözlüğü. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

TDK (2024b). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Tekşan, K., & Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarındaki yazı türü eğilimlerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9*(3), 475-483.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR, XXVII*, 621-643.

Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 80-101.

Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*(2), 115–145. https://doi.org/10.1023/A:1023460414243

Türkyılmaz, M. B., & Arı, B. (2021). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(4), 1151-1168.

Wallinger, L. M. (2000). The role of homework in foreign language learning. *Foreign Language Annals, 33*(5), 483-496. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01993.x

# Evaluating Schools on Innovation Term: A Phenomenological Research

**RESEARCH ARTICLE**

**Gökçe ÖZDEMİR**[1]

1 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gozdemir382@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2608-6004

Gönderilme Tarihi: 10.12.2024 Kabul Tarihi: 28.04.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1599165

**Citation:** "Özdemir, G. (2025). Evaluating schools on innovation term: A phenomenological research. *Millî Eğitim, 54*(248), 2425-2454. DOI: 10.37669/milliegitim.1599165"

***Abstract***

*The aim of this study is to evaluate schools in the framework of becoming innovative organizations according to the views of teachers and administrators through the concept of innovation. The research was designed in phenomenological qualitative research designs. The study group of the research consists of 18 participants working at primary, secondary and high school levels. The data were collected with a semi-structured interview form based on the literature. Content analysis method was used in data analysis. According to the research finding, reasons such as technological developments, disasters and increasing competition are the main reasons for innovation movements in schools. In addition, innovation initiatives such as spreading technological applications, improving learning processes and heightening skills training are more common in schools. According to another finding, there is a need for innovation movements in the areas of equipment, curriculum and reducing the number of classes in schools. According to another finding, administrators and teachers should have leadership skills, take initiative and exhibit innovative behaviours in the innovation process. According to the results of the research, considering that technology and artificial intelligence affect our daily lives in many aspects, it has become a necessity to increase innovative behaviours in schools to attract students' interest and increase their focus on the lesson. In addition, it has been concluded that many innovative movements in the field of education were not on the desired level. Schools are institutions that process, produce, present and spread knowledge. Therefore, schools should be able to adapt to the changing world conditions and adapt to change significantly.*

***Keywords:*** *innovation in education, innovative school, innovative approach*

*A part of this study was presented as an abstract at 2024 International Education Congress.

# Okulların İnovasyon Kavramı Üzerinden Değerlendirilmesi: Bir Olgubilim Araştırması

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

***Öz***

*Bu çalışmanın amacı, yenilikçi örgütler olma çerçevesinde okulları inovasyon kavramı üzerinden öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırma fenomenolojik nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 18 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler literatüre dayalı olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgusuna göre teknolojik gelişmeler, afetler ve artan rekabet ortamları gibi etkenler okullardaki inovasyon hareketlerinin başlıca sebepleri olmaktadır. Ayrıca okullarda daha çok teknolojik uygulamaları yaygınlaştırılma, öğrenme süreçlerini zenginleştirme ve beceri eğitimlerini ön plana çıkarma gibi inovasyon girişimlerinde bulunulmaktadır. Bir diğer bulguya göre okullarda donanımsal alan, müfredat ve sınıf mevcutlarının azaltılması konularında inovasyon hareketlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bir başka bulguya göre ise İnovasyon sürecinde yönetici ve öğretmenlerin liderlik becerilerine sahip olmaları, insiyatif alabilmeleri ve yenilikçi davranışlar sergileyebilmeleri gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ise teknoloji ve yapay zekânın günlük hayatımızı birçok açıdan etkilediği düşünüldüğünde, öğrencilerin ilgisini çekmek ve derse odaklanmalarını artırmak için okullarda inovatif davranışların artırılması bir gereklilik haline gelmiştir. Ayrıca eğitim alanındaki birçok inovatif hareketin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullar bilgiyi işleyen, üreten, sunan ve yayan kurumlardır. Bu nedenle eğitim ve öğretim kurumları olan okullar, değişen dünya koşullarına uyum sağlayarak değişime önemli ölçüde adapte olabilmelidir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *eğitimde inovasyon, yenilikçi okul, yenilikçi yaklaşım*

## Introduction

The rapid developments in science and technology continue at a remarkably pace cause, innovative behaviour and innovation in many sectors. Of course, these developments have made it necessary to exhibit innovative behaviours and the concept of innovation has been brought to the forefront. As a dictionary meaning, innovation does not contain an inclusive definition, but it is named with concepts such as 'renewal' and 'innovation'. Innovation, which means 'doing something new and different', derives from the Latin word 'innovare'. Elçi (2007) defines innovation as changes, differences and innovations in products, services and business methods in order to create economic and social value, and Yamaç (2001) defines innovation as 'creating economic and social benefits while using science and technology'. When we look at the content meaning of innovation, we see the concept of innovation. Therefore, the word innovation is often confused with the concept of 'invention'. However, it is not correct to explain innovation

with a shallow definition such as making any invention. Because in order to be able to innovate, only inventions are utilised, in other words, innovation is a more comprehensive concept that also includes inventions (Roberts, 1998).

Innovation, as a concept closely related to knowledge, creativity, technology and continuous development, has made its mark on the current era. Therefore, the 21st century is accepted as an era of great technological and scientific innovation. In this century, there are great developments in many sectors and many of these developments are based on innovation and technology. Innovation is the process of developing new ideas, products and processes and is usually introduced to the market in a competitive environment (Altan, 2018). In this context, today, it is not enough for organizations to innovate only in the technological context, they need to have unique and sustainable innovations in a competitive environment (Wang and Ahmed, 2004).

Considering that the world is in a rapid innovation and change effect, it is not possible to consider educational institutions independent from innovation and change. Because the education system constitutes the core of the society, it can be said that it is one of the areas where innovation and change are most needed. Therefore, schools, which are education and training institutions, should be able to adapt to the changing world conditions and adapt to change significantly. Especially the innovative behaviours of administrators, teachers and students, who are the most important components of educational organisations, their efficiency in the process of creating these behaviours, the reasons, results, methods and techniques they use have become important. The use of innovation in education and learning involves enabling students to learn more effectively, teachers to be better supported and educational institutions to become more innovative. Especially innovations such as digital education platforms, distance education technologies and artificial intelligence supported learning methods support the creation of interactive learning environments in education. Many countries that do not want to fall behind in economic competition also make significant investments in innovation-centred education (Keleşoğlu, 2017). It is emphasised that all over the world, people, especially children, are beginning to clearly feel the need for innovations in education in the 21st century. Kurtuluş (2012) stated that in terms of the globalisation of the economy and the increase in competition and the increase in the technological needs of societies, the existing school varieties seem to be far from offering every student the opportunity to be successful. In

connection with these reasons, it can be said that innovative systems in education should be given more importance in order to achieve success in the global economy and to develop in different fields. In addition, for an organization to be successful, they need to be innovative organizations with innovative thinking in order to be open to continuous discovery and learning, to make the right strategic decisions, and to support the development of their employees in order to make them strong (Stevenson and Kaafarini 2012). Innovation in education is generally defined as innovation in the field of education and creating something new that deviates significantly from traditional practices (Erdemet, 2017). For this reason, innovation in education aims to educate individuals who can keep up with social change by leaving traditional practices aside and trying to instill the achievements required by the age in all inputs in education (Mourshed et al., 2010).

In today's world, many factors such as technological innovations, social transformations, changes in education, economy and social policies of governments, the effects of globalisation and changes in the direction of international policies directly or indirectly affect the structure and functioning of organisations (Kılınçkaya, 2013). Such dynamic changes require organisations to transform not only the way they function but also their management approach and adopt innovations. The ability of educational institutions to keep pace with this change depends on closely monitoring the developments in their environment, using the resources they have effectively and continuously improving these resources. In the studies in the literature, it is stated that improving students' knowledge, skills and personal development by improving teachers' classroom practices and trying new approaches support creativity and provide guidance on how innovative ideas can be adopted (Aksoy, 2007; Lander, 1994; Schermerhorn, 1989). In this case, it shows that educational institutions should care about the concept of innovation in order to become organisations that have adopted an innovative approach. Serdyukov (2017) draws attention to the fact that since schools have to operate in challenging and rapidly changing environments, principals and teachers are expected to continuously innovate school practices in order to maintain the quality of education, while Fullan (2016) suggests in his theoretical study that collaborative sharing of responsibility is essential for the success of innovations in educational institutions. All these expressions show that it is of vital importance for educational institutions to adopt an understanding of competition based on innovation. Therefore, it is thought that this study will contribute in terms of its

results in order to reveal the perceptions towards innovation movements in both systemic and organizational contexts and to determine the innovation studies that are felt as a need for the future. In addition, the results of the research will provide ideas that will contribute to the stakeholders of the education system in terms of implementing innovation and innovative behaviours in education and taking action according to the areas of need in this regard.

As a result, development, innovation and change in the field of education cannot be separated from human essence. The efficiency of this process can only be possible with parallel and creativity-oriented studies. When the studies in the literature are examined, it is emphasised that educational institutions, which are constantly in a cycle of innovation and change, need to adapt to the innovation and change process in order to sustain their existence and to provide efficient and effective educational activities (Borko, 2004; Stokes et al., 2010; Waller, 2008). Similarly, studies have been conducted on principals creating an innovation environment, measuring the innovation capacity of schools, innovative teacher characteristics, innovation and school systems, innovative classroom practices, the status of employees in education within the scope of learning organisations to follow and use innovations, etc. (Aslan & Kesik, 2016; Blömeke, Nilsen & Schere, 2021; Da'as et al., 2022; Demir, 2022; Jin et al., 2022; Kocasaraç and Karataş; 2018). As a result, it has been determined that there are organisational barriers to follow innovations in general, the understanding of innovation supports organisational learning mechanisms, and students' perceptions of democracy and autonomy are higher in innovative schools.

Based on the fact that the aim of the innovation process in education is how students can learn better, how teachers can use better methods, techniques and materials, and how administrators can encourage teachers and students more and add dimension to the teaching process, the aim of the study was determined as schools through the concept of innovation in order to become innovative organizations. In line with this purpose, answers to the following sub-problems were sought:

1. What are the reasons that challenge schools to exhibit innovative behaviours?
2. In which areas are innovation activities in schools?
3. Have the innovation activities carried out so far been successful?
4. In which areas are innovations needed in schools?
5. What kind of tasks and responsibilities do teachers and administrators have in areas where innovation is thought to be needed?

## Methodology

In this part of the study, information about the research model, study group, data collection tool, data collection, analysis and ethics of the research are given.

### Research Design

The research was designed as a qualitative study in the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The reason why the phenomenology research design, which focuses on social realities through human experiences, is preferred within the scope of the research is the assumption that the phenomenon-specific perceptions, orientations and experiences within the framework of the research subject are coded and the data are revealed and in-depth analysis is provided in terms of meaning. Because phenomenology is about describing experiences as they are reflected (Merleau-Ponty, 2016).

### Study Group

Maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group of the research. In order to ensure maximum diversity, a total of 18 participants from administrator and teacher groups, primary, secondary and high school levels were included in the study. In determining the number of participants of the study group, maximum satisfaction from the data obtained was taken as a reference and data collection was terminated when the data reached the saturation point and returned to repetition. Descriptive information about the participants is given in Table 1.

**Table 1**

*Descriptive Information about the Participants and Participant Codes*

| Variable | Group | N | % | Participant codes |
|---|---|---|---|---|
| Gender | Female | 10 | 55,6 | P1,P2,P4,P6,P7,P11,P13,P16,P17,P18 |
| | Male | 8 | 44,4 | P3,P5,P8,P9,P10,P12,P14,P15 |
| | Total | 18 | 100 | 18 |
| Age | Under 30 | 1 | 5,6 | P4 |
| | 31-40 age | 7 | 38,9 | P1,P2,P8,P10,P12,P17,P18 |
| | 41 years and above | 10 | 55,6 | P3,P5,P6,P7,P9,P11,P13,P14,P15,P16 |
| | Total | 18 | 100 | 18 |
| Occupational position | Teacher | 12 | 66,7 | P1,P3,P4,P6,P7,P8,P9,P12,P13,P16,P17,P18 |
| | Administrator | 6 | 33,3 | P2,P5,P10,P11,P14,P15 |
| | Total | 18 | 100 | 18 |
| Occupational seniority | 1-5 years | 7 | 38,9 | P1,P2,P4,P6,P7,P8,P12 |
| | 6-10 years | 7 | 38,9 | P3,P5,P9,P10,P11,P13,P14 |
| | 11 years and above | 4 | 22,2 | P15,16,P17,18 |
| | Total | 18 | 100 | 18 |
| School type | Primary | 6 | 33,3 | P3,P5,P7,P8,P11,P18 |
| | Secondary | 6 | 33,3 | P1,P4,P6,P9,P10,P12 |
| | High school | 6 | 33,3 | P2,P13,P14,P15,P16,P17 |
| | Total | 18 | 100 | 18 |

In Table 1, it is seen that 10 of the participants are female, eight of them are male; one of them is under 30 years old, seven of them are between 31-40 years old, and 10 of them are 41 years old and above. In terms of professional duty and seniority, 12 of them are teachers, six of them are administrators; seven of them have a professional seniority of 1-5 years, seven of them have a professional seniority of 6-10 years and four of them have a professional seniority of 11 years or more. It is also seen that six of them work in primary schools, six in secondary schools and six in high schools.

**Data Collection Tool**

The data were collected with a participant identification form prepared by the researcher and a semi-structured interview form based on the relevant literatüre review. While developing the interview form, eight research questions were first written, and then two expert opinions were consulted to determine the most appropriate questions for the purpose of the research. The experts stated that two questions measured similar things and one question was not suitable for the purpose. The final interview form was designed to include five descriptive information questions about the participants and five main questions about the research topic, and the data were collected in May 2024.

**Data Collection and Analysis**

In order to collect the research data, each participant was visited in their own schools on the basis of their volunteerism and the interviews were conducted in appropriate environments for approximately 45-50 minutes. The interviews were recorded with voice recordings and notes taken by the researcher. The transcribed records and the notes taken during the interviews were compared and the suitability of the data with the purpose of the research was checked. At the end of the comparison, it was determined that there was no opinion that was not suitable for the purpose. The data obtained were analysed by content analysis method. The data set was coded by two different field experts and they were asked to create code lists. By comparing the generated code lists, the codes with and without consensus were determined and the codes without consensus were reviewed again [18÷ (18 + 2)×100= 90%]. Subsequently, the codes were combined under common sub-themes to ensure semantic integrity. In addition, while presenting the data, each question was determined as a theme and direct participant views were included (P1, P2, P3...). In order to increase data validity and reliability, the principles of credibility, transferability, consistency and verifiability were taken into consideration. In this respect, in order to ensure credibility, the research questions were prepared based on extensive field research readings and data were collected from participant groups with different professional positions. For transferability, descriptive characteristics of the research environment and participants are presented. In order to ensure consistency, the transcribed data and the notes written during the interviews were compared and the data analysis process of the research was presented in detail and the percentage of consistency

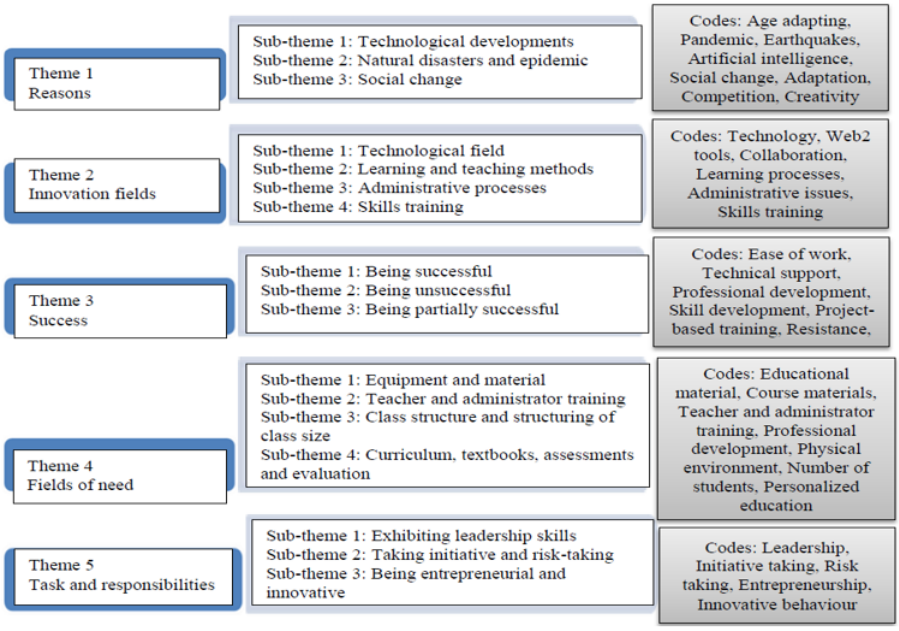
was calculated. For verifiability, direct participant opinions were included and the research data were sent to the participants after they were transcribed and their confirmations were received.

## Findings

After the data analysis; 5 themes were determined as the reasons for exhibiting innovative behaviours, areas of innovation, innovation success, areas where innovation is needed, duties and responsibilities in the innovation process. The themes and sub-themes are presented in Figure 1.

**Figure 1**

*Themes, Sub-themes and codes*


Theme 1
Reasons
Sub-theme 1: Technological developments
Sub-theme 2: Natural disasters and epidemic
Sub-theme 3: Social change
Codes: Age adapting, Pandemic, Earthquakes, Artificial intelligence, Social change, Adaptation, Competition, Creativity
Theme 2
Innovation fields
Sub-theme 1: Technological field
Sub-theme 2: Learning and teaching methods
Sub-theme 3: Administrative processes
Sub-theme 4: Skills training
Codes: Technology, Web2 tools, Collaboration, Learning processes, Administrative issues, Skills training
Theme 3
Success
Sub-theme 1: Being successful
Sub-theme 2: Being unsuccessful
Sub-theme 3: Being partially successful
Codes: Ease of work, Technical support, Professional development, Skill development, Project-based training, Resistance,
Theme 4
Fields of need
Sub-theme 1: Equipment and material
Sub-theme 2: Teacher and administrator training
Sub-theme 3: Class structure and structuring of class size
Sub-theme 4: Curriculum, textbooks, assessments and evaluation
Codes: Educational material, Course materials, Teacher and administrator training, Professional development, Physical environment, Number of students, Personalized education
Theme 5
Task and responsibilities
Sub-theme 1: Exhibiting leadership skills
Sub-theme 2: Taking initiative and risk-taking
Sub-theme 3: Being entrepreneurial and innovative
Codes: Leadership, Initiative taking, Risk taking, Entrepreneurship, Innovative behaviour

**Theme 1: Reasons for exhibiting innovative behaviours**

In this theme, it was pointed out that since it is thought that schools are likely to be overshadowed by all innovations with the start of a dizzying change and transformation, issues such as the mission of schools, their place in the future, their ability to provide brain power to future generations and their tendency to maintain the traditional structure have started to be discussed, and it was stated that there are many reasons that force educational organisations to exhibit innovative behaviours. Participants have identified these reasons as keeping up with the age, pandemic, earthquakes, artificial intelligence, social change, adapting to the environment, increasing competition, and the need for creative solutions. Depending on these codes, three sub-themes were determined. These sub-themes and participant statements are given below.

**Sub-theme 1: Technological developments**

In this sub-theme, the participants emphasised that technological developments make innovative thinking compulsory and that innovative approaches can be implemented in schools through technology. Some of the opinions of the participants are given below:

> "The development of technology and the occurrence of social events such as pandemics force schools to exhibit innovative behaviours." (P3)

> "Yes, there are many reasons. The most important of these is the developing technology. We live in a world where technology is developing at a speed that we cannot control and all other fields need to keep up with it."(P2)

> "I think there are reasons that challenge schools, which are schools, to exhibit behaviours that are based on the application of the thinking system based on producing innovative solutions." (P16)

**Sub-theme 2: Natural disasters and epidemics**

Another sub-theme under the theme of reasons that challenge schools to exhibit innovative behaviours is ‘natural disasters and epidemics’. The majority of the participants stated that the recent earthquake and the pandemic process before it led educational institutions to act outside the traditional in the context of educational and instructional processes. Some of the opinions of the participants are given below:

"Sometimes there is a necessity behind the emergence of innovative behaviours. For example, a new term such as distance education system emerged during pandemic and earthquake processes ."(P5)

"The existence of epidemics, the spread of autism, the difference in the personal characteristics of students, the decrease in the age of education, etc."(P8)

**Sub-theme 3: Social change**

Under this sub-theme some participants emphasized that the changes in all areas of society affect educational institutions, which will be most affected by social changes and at the same time initiate social changes. Some of the views of the participants are given below:

"If new methods are used in the social, cultural and administrative environment, schools will also be affected by these innovative behaviours."(P11)

"Schools should act innovatively in the face of changing social, technological and economic conditions of the society. "(P4)

"The fact that schools have a dynamic process will increase efficiency. If we aim for social development and want to increase competitiveness and if we aim to bring education to the level of contemporary education, it is inevitable that we adopt and implement innovative behaviours." (P9)

**Theme 2: Fields in which innovative activities are carried out**

In the theme of areas of innovation in education, the participants pointed out that in order to increase school and teacher innovation in education, training programmes are tried to be implemented on innovative leadership skills, innovative ideas and using digital platforms for learning-teaching effectiveness. Participants have defined the areas of innovation in educational organisations with codes such as technological equipment, web2 tools, information network, collaboration, skill development. Depending on these codes, four sub-themes were determined. These sub-themes and participant statements are given below.

**Sub-theme 1: Technology field**

Under the sub-theme of the technology field of the theme of areas of innovation in education, the participants pointed out that there are pedagogical innovations that are reshaped depending on technology in our country and in this framework, various studies are carried out based on the implementation and dissemination of technology-based innovative approaches in schools. Some of the opinions of the participants are given below:

> "In the education system of our country, innovative studies are carried out especially in technology, digital skills, inclusive education and increasing the professional skills of teachers."(P15)

> "Recent examples of innovation in education include; more use of computers in education, steam studies, coding lessons, smart boards, zoom and eba platforms, smart classrooms, virtual applications, kahoot, web 2 tools, robot competitions and web-based education content project studies, this is my work studies. Examples of studies such as solving complex skills, competitions, independent knowledge acquisition studies can be given."(P9)

**Sub-theme 2: Learning and teaching methods**

Under this sub-theme some of the participants attract attention to the changes in teaching and learning methods and stated that there are differentiated teaching and learning strategies in both classroom and out-of-class environments. Some of the views of the participants are given below:

> "Making the student active in both learning and teaching points from the position of listening and using the smart board is the most basic innovation movement I have observed."(P13).

> "Today, the ease of access to computers, the use of computers in research, the widespread use of computers in lessons and schools have enabled the individual to obtain independent information. Homework assignments given according to students' levels contribute to students' learning. "(P14).

> "Technological tools in the teaching process, innovation movements such as conducting distance education-teaching processes over the information network are carried out."(P1)

**Sub-theme 3: Administrative processes**

Under this sub-theme some participants attract attention to the innovative movements in communication, planning and decision-making processes among administrative practices. They also stated that asking teachers for their opinions and collaborating with different institutions is a great innovation. Some of the opinions of the participants are given below:

> "It can be stated as a subject of innovation that information such as requests for allowances, which are among administrative tasks, can be done quickly and securely in electronic environment."(P10)

> "Innovative changes have occurred in the processes of administrators communicating with students and parents. "(P3)

**Sub-theme 4: Skills training**

Some of the participants attract attention to the innovation movements in the field of skills education and stated that programs to develop students' social skills, empathy and emotional intelligence have gained more importance in education. Some of the views of the participants are given below:

> "Ecological awareness and sustainable living skills are taught to students so that they can be sensitive to environmental problems and generate solutions to these problems. These issues show how schools are adopting innovative approaches to provide students with more effective and meaningful learning experiences."(P10)

> "While educating our students, some basic skills are overshadowed by academic skills. For this reason, mobility has been made in skills teaching with the new curriculum."(P6)

**Theme 3: The success of innovative movements in schools**

In this theme, participants generally emphasised that the adoption of innovative initiative movements by teachers and the compatibility between the school culture and the goals of innovation initiatives have a very important place in the success or failure of innovation initiatives in educational organizations. In the research, under the theme of the success of innovation movements in educational organizations, three sub-themes were formed as successful, unsuccessful and partially successful in line with the opinions of the participants. These sub-themes were defined with codes such as providing ease of work, lack

of technical support, contribution to professional development, skill acquisition, project-based training, resistance and insufficient resources. These sub-themes and participant statements are given below.

**Sub-theme 1: Being successful**

Under the sub-theme that innovation movements are successful, the majority of the participants emphasized that Ministry of National Education (MoNE) is in an effort to systematically adapt to the changing and developing world and emphasized that there are infrastructure studies that enable students to access and learn together. Some of the views of the participants are given below:

> "We can state that innovation projects such as Tübitak science fair and GAP are positive contributions in the name of innovation as they help students to improve themselves and increase the academic achievement of schools."(P2)

> "Since the introduction of the EBA system for students reflects positively on students‘ lessons, we can say that this innovative movement is also successful."(P14)

**Sub-theme 2: Being unsuccessful**

Some of the participants stated that innovation movements in the education system were unsuccessful. In particular, they emphasized that the implementation of innovative movements without the necessary infrastructure and prerequisites paved the way for the formation of unsuccessful initiatives. Some of the opinions of the participants are given below:

> "The success of innovations is directly proportional to the competence of practitioners and guidance. Therefore, the failure of the innovations made so far or the failure to achieve the desired result is due to the fact that the trainers do not do the applications correctly or cannot do them at all."(P10)

> "The success of innovation movements in the field of education depends on the processes of planning, implementing and supporting these innovations. While well-designed and supported innovations can provide significant improvements in education, unfortunately, initiatives that face difficulties such as insufficient resources and support, resistance and implementation problems, incompatibility with educational policies and standards, inadequate training and preparation have not yielded the expected results."(P12)

**Sub-theme 3: Being partially successful**

Under the sub-theme of being partially successful, some participants stated that innovation movements without pilot implementation and adequate information did not have the expected high impact. Some of the opinions of the participants are given below:

> "It has been partially successful in terms of the fact that the opportunities to benefit from many innovation movements for students have not been created equal conditions for every student." (P8)
>
> "The FATIH project is a great innovation movement. However, the fact that the expected result was not obtained is an indication that the expected result was not obtained from this innovation and a partial success." (P5)

**Theme 4: Fields where innovation are needed**

In this theme, in general, the participants pointed out that the resources school have, technological competences and characteristics of being open to innovation are insufficient to train the required manpower. They also emphasised that schools should develop innovation strategies to supply with expectations. According to the views of the participants, the areas where innovation is needed in educational organizations are presented under four sub-themes: equipment and materials, teacher and administrator training, structuring in classroom structure and availability, and curriculum and textbooks. These sub-themes were defined with codes such as diversifying educational materials, using different teaching tools, teacher and administrator training, professional development, servant training, physical environment, crowded student population, current skill acquisition trainings, and personalized education. These sub-themes and participant statements are given below.

**Sub-theme 1: Equipment and material**

Under this sub-theme the majority of the participants attract attention to the fact that there are still equipment and material deficiencies in schools today due to the rapid use of technology in our lives. Some of the views of the participants are given below:

> "In the field of providing opportunities for students to develop problem solving, critical thinking, communication skills. In terms of creating a pool of ideas among teachers. Updating course contents, diversifying educational materials, including cultural and artistic activities in classes." (P5)

> "It can be about course materials, course equipment. Bringing and taking notebooks and books, making students write are very troublesome processes." (P8)

> "There is a need for educational materials, projects, technology materials, laboratories. Because in order to keep up with the developing and producing new world, it is necessary to be renewed especially in the field of education." (P2)

**Sub-theme 2: Teacher and administrator training**

Some participants, under this sub-theme emphasized the problems in the teacher and administrator training system, which is an important problematic of the education system. In particular, it was stated that practitioner trainings are important for educational institutions that shape the society to implement the policies in their fields in the best way and to make the education system more functional. Some of the views of the participants who expressed their opinions on this issue are given below:

> "There is a need for innovation in teacher and administrator training. They are very inadequate in developing themselves." (P15).

> "There is still no established system in teacher training, selection and training of administrators, which is expected and desired. There is a need for up-to-date, practice-oriented, skill-building professional development innovations in which education practitioners can improve themselves in every field." (P13)

**Sub-theme 3: Class structure and structuring of class size**

The physical structures of the classrooms and the crowded number of students per teacher are among the issues that need to be innovated. The participants drew attention to the changing student structures especially after 2005 and emphasized that the physical environments of the classrooms and the number of students per teacher should be restructured with a contemporary education approach. Some of the opinions of the participants are given below:

> "A more functional curriculum, educational buildings and classrooms, the relationship between achievement and measurement should be made more functional." (P10)
>
> "Lesson durations, teacher-parent meetings should be limited, class sizes should be reduced, and employees in the organization should be subjected to rotation." (P11)
>
> "Reducing class sizes, training new teachers, modernization of school buildings, tackling low performance among extreme groups in urban and rural areas." (P6)

**Sub-theme 4: Curriculum, textbooks assessments and evaluation**

Under this sub-theme some participants, attract attention to the innovative movements needed in the fields of updating the curriculum, learning outcomes and textbooks in an applicable way. Although there have been attempts in this field, the failures of the old order and new understanding practices were pointed out and the necessity of addressing this issue in a realistic way was emphasized in today's world where the implementation of artificial intelligence in schools is being discussed. Some of the opinions of the participants are given below:

> "In schools, innovations are needed in areas related to book publications, curriculum and examination units." (P14)
>
> "Communication skills, practical survival skills, farming, agriculture, handicrafts, preparation for new professions and information." (P9)
>
> "In addition to traditional examination and assessment methods, a process-orientated assessment techniques and systems that provide continuous feedback should be developed." (P12)

**Theme 5: Teachers and administrators tasks and responsibilities in the innovation process**

Under this theme, attention was drawn to an innovative school climate in educational organisations in general and the need for an understanding that sees changes as opportunities and the need for administrators and teachers who can take risks by using initiative was emphasised. Depending on the views of the participants, the tasks and responsibilities of teachers and administrators in innovation processes in schools were evaluated under three sub-themes: exhibiting leadership skills, taking initiative and taking risks, and being entrepreneurial and

innovative. These sub-themes were defined with codes such as creating new opportunities, being entrepreneurial, being open to change and innovative, owning the organization, establishing strong communication networks, and ensuring continuity. These sub-themes and participant statements are given below.

**Sub-theme 1: Exhibiting leadership skills**

Some participants, who stated that in order for educational institutions to play a leading role in the change process, there is a need for leading administrators and teachers who can transform their environment, drew attention to the duties and responsibilities of educators who develop their professional skills, who are interested and inquisitive, who try to educate themselves in every subject, and who will be a good role model. Some of the participant statements are given below:

> "Administrators should encourage innovation in educational institutions and lead the creation of an innovative culture. "(P4)
>
> "Teachers and administrators need to demonstrate leadership skills and provide continuous professional development opportunities for teachers and administrators to learn and use innovative practices ."(P10)

**Sub-theme 2: Taking initiative and risk-taking**

Under this sub-theme some participants emphasized the need for practitioners who are compatible with the system but can take risks. In addition, based on the fact that change, transformation and innovation are inevitable in educational institutions as in every social field, the importance of taking risks for the best interest of the institution and students was emphasized. Some of the participant statements are given below:

> "Teachers and administrators should increase innovation opportunities in schools and classrooms or initiate studies to determine what can be done to overcome obstacles ."(P2)
>
> "Especially in teaching methods and techniques, teachers and administrators need to take themselves out of traditional thinking and take initiative." (P1)
>
> "Teachers should update the curriculum, teaching techniques and learning environments according to the interests and needs of students and keep them up-to-date. Administrators should be open to innovation and should encourage and facilitate innovations in their educational institutions." (P15)

**Sub-theme 3: Being entrepreneurial and innovative**

Under this sub-theme, some participants pointed out that questions such as how to be entrepreneurial and innovative? How to develop such a system of thinking? and that the duties and responsibilities of administrators and teachers should be redesigned accordingly. It was also emphasized that even though schools are not for-profit businesses, there is a need for entrepreneurial and innovative practitioners since they have the mission of raising individuals who ultimately shape and develop society. Some of the participant statements are given below:

> "They should be educators who produce, develop, innovate and have an entrepreneurial spirit." (P3)

> "Administrators should be open to innovative ideas and teachers should be open to innovative behaviors in education through their personal development, in other words, they should be entrepreneurs ."(P14)

## Discussion, Conclusion and Recommendations

Depending on the data obtained in line with the research purpose, which was determined as evaluating schools through the concept of innovation in order to become innovative organizations, 17 sub-themes were created under five themes. The main reason that pushes schools to think innovatively is undoubtedly the possibilities and requirements of the age into which the growing generation is born. Considering that technology and artificial intelligence affect our daily lives in many aspects, it becomes imperative to increase innovative behaviors in schools in order to attract students' attention and make the lesson the focal point. Bülbül (2012) stated that in order to be defined as innovative organizations, schools should have practices such as being entrepreneurial, supporting creativity, designing curricula to adapt to changes, e-learning, using information and communication technologies effectively, and using information technologies in communication. According to the results of the research, technological developments, natural disasters and epidemics, and social change movements force educational institutions, which both lead the changes in this field and are affected by the changes in these fields, to show innovative behaviors. Within the scope of the protocol signed by MoNE with the Red Crescent Society in 2019, disaster awareness and first aid trainings for boarding school administrators and students in Ankara should be considered as an attempt to accelerate educational activities in this field. Owen and Valesky (2011) stated that when it is a matter of social change, organizational managements should facilitate openness to

innovation by creating a flexible environment in risk taking, directing employees to coordination that enables cooperation and removing boundaries.

In the current era, it is important to perceive changes, adapt to changes, produce policies in this direction and transform these policies into practice. In this context, in order for schools to adapt to the age, innovative practices are carried out in areas such as technological field, learning and teaching methods, management processes and gaining the skills required by the 21st century. As Özmusul (2012) states, it is necessary to redesign the education system and make it adaptable to changes in order to raise individuals in accordance with the age in which they live. It can be said that this discourse has similar views with the results obtained from the research data. Because innovations made in different fields in organizations provide growth and development, as well as giving freedom to individuals by offering various professional opportunities, discovery, personal development and learning opportunities (Mische, 2001). In this case, it shows that innovation should be seen as a strategic process and the relationships between all components of the organization should be considered with a system approach approach.

In the last decade, there have been many innovative ideas and practices in education such as technology, digital skills, inclusive education and increasing teachers' professional skills. The targeted number of schools takeholders who can access or benefit from these practices indicates that innovation movements are successful. However, we can say that the fact that students who are disadvantaged both financially and in terms of the region where they live cannot be included in these practices and the existence of insufficient resources and technical support situations is an indicator of the failure of innovation movements. Akdeniz (2020) emphasized that while the future of the industry is being discussed, the fact that schools still cannot get rid of their old structure necessitates serious innovation in education and stated that innovative behaviors should be adopted and developed both by teachers and administrators and throughout education as a whole. Moolenaar and Sleegers (2010), on the other hand, emphasised the concept of innovative climate in order for the members of an organization to engage attention in behaviours that encourage the production of new practices and knowledge, and drew attention to the importance of the perception to be formed in the organization in the success of innovative practices.

Innovation undertakes functional tasks to meet both individual and social needs and is seen as an important necessity. Because it can be said that innovation is essential for an organization to be defined as an innovative organization. Especially in today's competitive environment, organizations need to be constantly renewed in order to keep up with the order (Tunçbilek and Bayrakçı, 2017). Schools are organizations that process, produce, present and disseminate knowledge. Therefore, schools, which are education and training institutions, should be able to adapt to change significantly by adapting to the changing world conditions. For this reason, developed countries are trying to develop continuous and lifelong innovative approaches in education in order to make education valuable and to continuously improve the quality of education (Selçuk, 2018). Educational innovation includes changes in policy goals, curriculum design and implementation, assessment methods, administrative arrangements, leadership, classroom practices, instructional technology, resources, and teacher competencies (Towndrow et al., 2010). In addition, educational innovation includes new or significantly improved classroom teaching, learning and assessment methods, as well as changes in system organization or management (Looney, 2009). We can say that all these discourses support the points mentioned in the research results within the scope of the areas where innovation is needed.

In order for schools to become innovative organizations, there should be school administrators and teachers who have good leadership skills, who are competent in this field and who are determined according to merit. Day and Gu (2008) emphasised that teachers and administrators, who have a mediating role in social development and educational change, should realise their potential for openness to innovation and create differences in course content for the development of students. In addition, it can be said that curriculum changes should be made to develop not only the academic skills of students but also their talents. In this context, it can be said that curriculum changes should be made to develop not only the academic skills of students but also their abilities. Taş (2017) draws attention to the changing roles of administrators, teachers and students in contemporary education systems and emphasizes that teachers should change from the role of providing information transfer to the role of a guide showing what, where and how students can learn, and the administrator should have a leader role open to innovation. Since innovations are not things that occur by chance, a combination of managerial skills and leadership is required (Adair, 2007). Because leadership is an important factor in the successful emergence of innovations.

As the expectations, goals and future outlook of countries change, so do the expectations from schools. In particular, developments in social life affect the school as an educational institution, its functioning, and the roles of administrators, teachers and students, whether desired or not. In today's world, where an understanding of education with a learner-centered understanding has been adopted rather than a teacher-centered understanding, this understanding includes the following: teachers and administrators often adopt project-based learning methods to ensure active student participation. Students are provided with continuous and regular feedback. Students are provided with opportunities to learn together. Managers provide necessary support to staff. Technology is used to provide students with customized teaching materials. Students are helped to develop critical thinking and decision-making skills (Çağlar, 2001). Considering all these, it cannot be said that a system with a manager and a teacher who cannot start their own innovation movement or resist an existing innovation movement is successful. Because we can say that for innovation movements to be successful, teachers and administrators should act in unity and solidarity and be role models for students and society. In addition, as Yılmaz and Kocasaraç (2010) stated, when teachers and administrators are innovative individuals, they can improve all processes by thinking innovatively in their roles and responsibilities such as providing effective classroom and school management and leading the community. Like every research, this research has some limitations. The research is limited to the questions in the data collection tool, participant group views and the qualitative research design used. In this case, it may constitute an obstacle to make an in-depth explanation of what has been done in practice on the subject, that is, the current situation. In addition, the views are limited to the views of teachers working in public schools. The fact that it does not reflect the situation in private schools constitutes a limitation. Depending on the research results and limitations:

- Awareness trainings can be given on what the concept of innovation means and its importance in education.
- Practical studies can be organised especially for administrators and teachers to develop their innovative thinking skills.
- It is recommended that policy makers work collaboratively to develop innovative initiatives that can be improved or enhanced based on realistic and evaluative feedback.

- Subsequent researchers can conduct qualitative case studies or mixed method research on what are the barriers to becoming an innovative organisation and what can be done to become an innovative organization.
- Comparative studies on differences or similarities can be conducted by including private schools in the research.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin gözle görülür derecede hızla devam etmesi birçok sektörde değişikliklere, yenilikçi davranışlara ve yenilenmeye sebep olmaktadır. Bu gelişmeler de beraberinde inovatif davranışlar sergilemeyi gerekli kılmış ve inovasyon yani yenileşme kavramı ön plana çıkmıştır. Sözlük anlamı olarak inovasyon kapsayıcı bir tanım içermemek ile birlikte "yenilenme", "yenilik" gibi kavramlar ile adlandırılmaktadır. "Farklı yeni bir şey yapmak" anlamına gelen inovasyon, Latince "innovare" sözcüğünden türemiştir. 21. yüzyıl teknolojik ve bilimsel olarak büyük bir inovasyon çağı olarak kabul edilmektedir. Bu yüzyılda birçok sektörde büyük gelişmeler olmakta ve bu gelişmelerin birçoğu da inovasyon ve teknolojiye dayanmaktadır. İnovasyon, yeni fikirler, ürünler ve süreçler geliştirme sürecidir ve genellikle rekabetçi bir ortamda piyasaya sunulur (Altan, 2018). Bundan dolayı günümüzde örgütlerin sadece teknolojik bağlamda inovasyon yapmaları onlara yeterli bir avantaj sağlamamakta rekabetçi ortamda benzersiz ve sürdürülebilir yeniliklere sahip olmaları gerekmektedir (Wang and Ahmed, 2004).

Dünya'nın hızlı bir yenilik ve değişim etkisi içerisinde olduğunu düşündüğümüzde eğitim örgütlerini yenilik ve değişimden bağımsız düşünmemiz mümkün değildir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin en önemli bileşenleri olan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yenilikçi davranışları, bu davranışları oluşturma sürecindeki verimlilikleri, onları böyle bir davranışa iten sebepler, sonuçları, kullandıkları yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmanında hem sistemsel hem de örgütsel bağlamda inovasyon hareketlerine yönelik algıları ortaya koyabilmek ve geleceğe yönelik yapılması ihtiyaç olarak hissedilen inovasyon çalışmalarını tespit edebilmek için sonuçları bakımından katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Eğitimdeki inovatif davranış amaçlarının, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği, öğretmenlerin nasıl daha iyi yöntem, teknik ve materyal kullanabileceği, yöneticilerin ise öğretmen ve öğrencileri öğretim sürecine nasıl daha çok teşvik edip, boyut kazandırabileceği olması

gerçeğinden hareketle çalışmanın amacı, yenilikçi örgüt olabilme adına eğitim örgütlerini inovasyon kavramı üzerinden değerlendirme olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eğitim örgütlerini inovatif davranışlar sergilemeye iten sebepler var mıdır?
2. Eğitim örgütlerinde özellikle hangi alanlarda inovasyon hareketleri yapılmaktadır?
3. Bu güne kadar yapılan inovasyon hareketleri başarılı olmuş mudur?
4. Eğitim örgütlerinde özellikle hangi alanlarda inovasyonlara ihtiyaç vardır?
5. İnovasyona ihtiyaç olduğu düşülen alanlarda öğretmen ve yöneticilere ne gibi görev ve sorumluluklar düşmektedir?

## Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiş 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcı tanımlama formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

## Bulgular

Veri analizi sonrasında; inovatif davranışlar sergilemeye iten sebepler, inovasyon yapılan alanlar, inovasyon başarısı, inovasyona ihtiyaç duyulan alanlar, inovasyon sürecindeki görev ve sorumluluklar olarak beş tema belirlenmiştir.

### Tema 1: İnovatif davranışlar sergilemeye iten sebepler

Katılımcılar eğitim örgütlerini inovatif davranışlar sergilemeye zorlayan sebepleri; çağa ayak uydurma, pandemi, depremler, yapay zekâ, toplumsal değişim, çevreye uyum sağlama, artan rekabet, yaratıcı çözümlere olan ihtiyaçlar gibi kodlar ile tanımlamışlardır. Bu kodlara bağlı olarak üç alt tema belirlenmiştir.

### Tema 2: Eğitim örgütlerinde inovasyon yapılan alanlar

Katılımcılar eğitim örgütlerinde inovasyon yapılan alanları; teknolojik donanım, web2 araçları, bilişim ağı, iş birliği, beceri gelişim gibi kodlar ile tanımlamışlardır. Bu kodlara bağlı olarak dört alt tema belirlenmiştir.

### Tema 3: Eğitim örgütlerinde yapılan inovasyon hareketlerinin başarısı

Eğitim örgütlerinde inovasyon hareketlerinin başarısı teması altında; başarılı, başarısız ve kısmen başarılı olma olarak üç alt oluşturulmuştur. Bu alt temalar; iş kolaylığı sağlama, teknik destek eksikliği, mesleki gelişime katkı,

beceri kazanımı, proje temelli eğitim, direnmeler ve yetersiz kaynak gibi kodlar ile tanımlanmıştır.

**Tema 4: İnovasyona ihtiyaç duyulan alanlar**

Katılımcı görüşlerine göre eğitim örgütlerinde inovasyona ihtiyaç duyulan alanlar; donanımsal ve materyal, öğretmen ve yönetici yetiştirme, sınıf yapı ve mevcutlarında yapılanma ve müfredat ve ders kitapları olarak dört alt tema altında sunulmuştur. Bu alt temaları; eğitim materyallerini çeşitlendirme, farklı ders araçlarını kullanma, Öğretmen ve yönetici eğitimi, mesleki gelişim, hizmetçi eğitim, fiziksel ortam, kalabalık öğrenci sayısı, güncel beceri kazanım eğitimleri, kişiselleştirilmiş eğitim gibi kodlar ile tanımlamışlardır.

**Tema 5: İnovasyon sürecindeki görev ve sorumluluklar**

Katılımcı görüşlerine bağlı olarak eğitim örgütlerindeki inovasyon süreçlerinde öğretmen ve yöneticilere düşen görev ve sorumluluklar: liderlik becerisi sergileme, insiyatif kullanma ve risk alma ve girişimci ve yenilikçi olma olarak üç alt tema altında değerlendirilmiştir. Bu alt temalar; yeni fırsatlar oluşturma, girişimci olma, değişime açık ve yenilikçi davranma, kurumu sahiplenme, güçlü iletişim ağları kurma, süreklilik sağlama gibi kodlar ile tanımlanmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okulları yenilikçi düşünmeye iten en temel sebep kuşkusuz yetişmekte olan neslin içine doğduğu çağın imkânları ve gerektirdikleridir. Teknolojinin ve yapay zekânın gündelik hayatımızı birçok yönüyle etkilediği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dikkatini çekmek ve dersi odak noktası haline getirebilmek için eğitim örgütlerinde inovatif davranışların artması mecburi hale gelmektedir. Bülbül (2012), yenilikçi örgüt olarak tanımlanabilme adına eğitim örgütlerinin girişimci olma, yaratıcılığı destekleme, öğretim programlarını değişimlere uyum sağlayıcı şekilde dizayn etme, e-öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanma, iletişimde bilişim teknolojilerini kullanma gibi uygulamalara sahip olmalarını gerektiğini belirtmiştir. Araştırma sonucuna göre, teknolojik gelişmeler, doğal afet ve salgın hastalıklar, toplumsal değişim hareketleri hem bu alandaki değişimlere öncülük eden hem de bu alanlarda meydana gelen değişimlerden etkilenen eğitim kurumlarını inovatif davranışlar göstermeye zorlamaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağda değişimleri algılamak, değişimlere uyum sağlamak, bu doğrultuda politikalar üretmek ve bu politikaları uygulamaya dönüştürmek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin de çağa uyum sağlayabilme adına; teknolojik alan, öğrenme ve öğretim yöntemleri, yönetim süreçleri ve 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri kazandırma gibi alanlarda inovatif uygulamalar yapılmaktadır. Özmusul'un (2012) da belirttiği gibi eğitim sistemini bireylerin içinde bulunduğu çağa uygun bir şekilde yetiştirebilmek için, yeniden tasarlamak ve değişimlere uyum sağlar hale getirmek gerekmektedir. Bu söylemin araştırma verilerden elde edilen sonuçlar ile benzer görüşlere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitimde son on yılda teknoloji, dijital beceriler, kapsayıcı eğitim ve öğretmenlerin mesleki becerilerini arttırma vb. çok sayıda yenilikçi düşünce ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalara erişebilen ya da bunlardan faydalanabilen eğitim örgütü paydaşlarının hedeflenen sayılarda olması inovasyon hareketlerinin başarılı olduğunu gösterir. Ancak gerek mali açıdan gerekse yaşanılan bölge bakımından dezavantajlı olan öğrencilerin bu uygulamalara dâhil olamaması, yetersiz kaynak ve teknik destek durumlarının varlığı inovasyon hareketlerinin başarısız olduğunun bir göstergesidir diyebiliriz.

İnovasyon, hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçların karşılanmasına yönelik işlevsel görevleri üstlenmekte ve önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Özellikle günümüz rekabetçi ortamında düzene ayak uydurabilmek için örgütlerin devamlı olarak yenilenmeleri gerekmektedir (Tunçbilek ve Bayrakçı, 2017). Eğitim örgütleri bilgiyi işleyen, üreten, sunan ve yayan kuruluşlardır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim kurumları olan okullar, değişmekte olan dünya koşullarına uyum sağlayarak değişime önemli derecede uyum sağlayabilmelidirler. Bu nedenle de gelişmiş ülkeler eğitimi değerli kılmak ve eğitimlerinin kalitesini sürekli iyileştirmek için eğitimde sürekli ve yaşam boyu inovatif yaklaşımlar geliştirmeye çalışmaktadırlar (Selçuk, 2018). Tüm bu söylemlerde araştırma sonuçlarındaki inovasyona ihtiyaç duyulan alanlar kapsamında belirtilen noktaları destekler niteliktedir diyebiliriz.

Eğitim örgütlerinin yenilikçi örgütler olabilmeleri için özellikle liderlik becerileri iyi olan, yetkin ve liyakata göre seçilmiş okul yöneticileri ve öğretmenlere ihtiyaç vardır. Ayrıca öğrencilerin sadece akademik becerilerinin değil yeteneklerinin de geliştirilmesine yönelik müfredat değişimlerinin yapılması gerektiği söylenebilir.

Ülkelerin beklentileri, hedefleri ve geleceğe bakışları değiştikçe okullardan beklentiler de değişmektedir. Özellikle sosyal hayattaki gelişmeler, istense de istenmese de bir eğitim kurumu olarak okulu, işleyişini, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin rollerini etkilemektedir. Öğreten merkezli bir anlayıştan çıkıp öğrenen merkezli bir anlayışa sahip eğitim anlayışının benimsendiği günümüzde öğretmen ve yöneticiler proje tabanlı öğrenme yöntemlerini benimsemeli ve sürece öğrencinin aktif katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca bu süreçte teknoloji kullanılarak öğrencilere özelleştirilmiş öğretim materyalleri sunulmalı, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri geliştirilmelidir (Çağlar, 2001). Tüm bunlar göz önüne alındığında kendi inovasyon hareketini başlatamayan veya var olan bir inovasyon hareketine direnen bir yönetici ve öğretmenin olduğu sistemin başarılı olabileceği söylenemez.

---

**Ethical Statement:** I declare that the rules specified in the 'Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions' have been followed in this study and that we have not taken any action based on 'Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics'.

**Ethics Committee Permission:** I declare that the rules specified in the 'Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions' have been followed in this study and that no action has been taken based on 'Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics'. In addition, the research was approved by the decision of Gaziantep University Social and Human Sciences Ethics Committee on 12.01.2024-438177 date and number.

**Funding:** This study did not receive any funding.

**Copyright:** Work published in the Journal of National Education is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

**Data Availability Statement:** The data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.

**Use of Artificial Intelligence for Writing Assistance:** I declare that artificial intelligence was not used in the writing of this study.

---

## Kaynakça

Adair, J. E. (2007). *Develop your leadership skills.* Kogan Page Publishers.

Altan, S. (2018). Türkiye'deki yenilikçi örgütleri arttırabilmek için, eğitim sistemine inovasyon kavramı üzerinden bir bakış ve çözüm. *Journal of Management, Marketing and Logistics (JMML), 5*(2), 124-139.

Akdeniz, M. Y. (2020). *İnovasyon eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Aslan, H., & Kesik, F. (2016). Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik

çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(4), 463-482.

Blömeke, S., Nilsen, T., & Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 113*(8), 1645–1667.

Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 157-175.

Çağlar, A. (2001). *21. yüzyılda okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öneriler.* Sedar Yayıncılık.

Da'as, R., Schechter, C., & Qadach, M. (2022). Cognitively complex leaders: How principals ınfluence organizatio(nal learning through climate for innovation. *Journal of Research on Leadership Education, 18(2), 1-23.*

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers.* Routledge.

Demir, C. (2022). *Öğrenen organizasyonlar kapsamında okul öncesi eğitiminde çalışanların yenilikleri takip etme ve kullanma durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon kalkınmanın ve rekabetin anahtarı* (2. Baskı). Technopolis group.

Erdemet, F. (2017). *Özel lise yöneticilerinin inovasyon sürecine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change.* Teachers College Press.

Jin, I. H, Jeon, M., Schweinberger, M., & Lin, L. (2022). Multilevel network item response modeling for discovering differences between innovation and regular school systems in Korea. *Journal of the Royal Statistical Society Sciences, 71*(5), 1225-1244.

Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 34-57.

Kurtuluş, M. F. (2012). *Eğitimde inovasyon: Öğretmen ve öğrencilerin inovasyona bakışı ve yeterliliğinin sorgulanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.

Looney, J. W. (2009). *Assessment and innovation in education* (No, 24). https://www.oecdilibrary.org/docserver/222814543073.pdf?expires=1594132334&id=id&accname=guest&checksum=2CC002C9B26EA3A72623DAA21854CC83.

Lander, R. (1994). *Management of change and innovation.* Pergamon Publication.

MEB (2019). *Afetler ve afetlerden korunma bilinci eğitici eğitimi el kitabı.* Retrieved from https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/02210452_Afetler_ve_Afetlerden_Korunma_Bilinci_EYitici_EYitimi_El_KitabY.pdf.

Merleau-Ponty, M. (2016). *Algının fenomenolojisi* (Çev. E. Sarikartal & E. Hacimuratoglu). Ithaki Yayınları (The original's date is 1945).

Mische, M. (2001). *Strategic renewal: Becoming a high-performance organization.* Prentice Hall.

Moolenaar, N. M., & Sleegers, P. J. C. (2010). Social networks, trust, and innovation. In A. Daly (Ed.), *How social relationships support trust and innovative climates in Dutch Schools* (pp. 97-114). Harvard University Press.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school system keep getting better.* Mckinsey & Company.

Owen, S. R. G., & Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education.* Person Education.

Özmusul, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 731-746.

Roberts, R. (1998). Managing innovation: The pursuit of competitive advantage and the design of innovation intense environments. *Research Policy, 27*(2), 159-175.

Schermerhorn, J. R. (1989). *Management for productivity* (3rd Ed.) John Wiley and Sons.

Selçuk, Ş. (2018). *Özel Ortaokul kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10*(1), 4–33.

Stevenson, J., & Kaafarani B. (2012). Breaking away: A new model for innovation. *Leader to leader*, *64,* 44-50.

Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2004). The development and validation of the organisational innovativeness construct using confirmatory factor analysis. *European Journal of Innovation Management, 7*(4), 303-313.

Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon indeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 99-123.

Towndrow, P. A., Silver, R. E., & Albright, J. (2010). Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change, 11*(4), 425-455.

Tunçbilek, M. M., & Bayrakçı, S. (2017). Üniversitelerde algılanan liderlik, vizyon ve örgüt yapısının inovasyon yönetimine etkisi: Karabük üniversitesi örneği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi, 28*(83), 48-84.

Yamaç, K. (2001). *Nedir bu inovasyon. Üniversite ve Toplum Dergisi, 1*(3), 55-68.

Yılmaz, H., & Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty, 11*(3),51-64.

# Suriyeli Velilerin Sosyal Bilgiler Eğitimine Katılımı

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Nurullah SEYİDOĞLU[1], Arife Figen ERSOY[2]**

1. Dr, Milli Eğitim Şube Müdürü, Odunpazarı Milli Eğitim Müdürlüğü, Özel eğitim nurisey@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0068-4687

2. Prof. Dr, Anadolu Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, arifee@anadolu.edu.tr. ORCID: 0000-0001-6144-2636

Gönderilme Tarihi: 15.08.2024 Kabul Tarihi: 30.06.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1529496

**Atıf:** "Seyidoğlu, N., & Ersoy, A. F. (2025). Suriyeli velilerin sosyal bilgiler eğitimine katılımı. *Millî Eğitim, 54(*248), 2455-2484. DOI: 10.37669/milliegitim.1529496"

***Öz***

*Eğitim sürecinde aile katılımı, eğitimin niteliğinin artmasında temel bileşenlerden biridir. Türkiye'de dezavantajlı grup olan Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunlarının çözümlenmesinde aile katılımı önem taşır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler eğitimine Suriyeli velilerin katılımını öğretmen ve velilerin görüşleri ile ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre yapılandırılmıştır. Araştırmaya, Eskişehir il merkezinde Suriyeli göçmen çocukların yoğun olarak eğitim gördüğü ortaokullarda, en az üç yıldır Suriyeli öğrencilere eğitim veren gönüllü sosyal bilgiler öğretmenleri ile en az üç yıldır çocukları eğitim sürecinde yer alan gönüllü Suriyeli veliler katılmıştır. Veriler, yarı-yapılandırılmış veli ve öğretmen görüşme formları yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli velilerin çocuklarının sosyal bilgiler dersi eğitimine katılmadıkları, sosyal bilgiler dersinde Suriyeli velilerin aile katılımı çalışmalarında yeteri kadar yer almadıkları ve bunun temel nedenlerinin; dil sorunu, çocukların eğitimini önemsememeleri ve çalışmaları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; veli ve öğretmenlere aile katılımı eğitimleri verilmesi, öğretmenlere veliler ile iletişim konusunda rehber ve yardımcı noktalar oluşturulması, velilere Türkçe okuma ve yazma eğitimleri verilmesi, derslerde veli katılımının nasıl geliştirileceğine ilişkin çeşitli politika, strateji ve programlar geliştirilmesi önerilmektedir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *göç, Suriyeli, sosyal bilgiler, aile katılımı*

* Bu çalışma EDU Congress 2022'de bildiri olarak sunulmuştur.

# Participation of Syrian Parents in Social Studies Education

**RESEARCH ARTICLE**

***Abstract***

*Family involment in the education process is one of the basic components in increasing the quality of education. Family participation is important in solving the educational problems of Syrian immigrant children who are disadvantaged group in Turkey. The aim of the research is to reveal the participation of Syrian parents in Social Studies education with the views of teachers and parents. The study was structured according to the qualitative research approach. The participants of the study were determined among the volunteer Social Studies teachers who teach the Social Studies course at secondary schools in the city center where Syrian immigrant children are intensively educated and who have been teaching Syrian students for at least three years, and among the volunteer Syrian parents whose children have been in the education process for at least three years. Data were collected through semi-structured parent and teacher interview forms. The data were analyzed by content analysis technique. As a result of the research, the Syrian parents did not participate in the Social Studies course of their children, the Syrian parents did not take enough place in the family participation studies in the Social Studies course, and the main reasons for this were; It has been concluded that the language problem is that they do not care about the education of the children and that they are working. As a result of the research; It is recommended that parents and teachers be provided with trainings on parent involvement, teachers should be provided with guidance and auxiliary points for communication with parents, parents should be given Turkish reading and writing training, and program development and implementation studies should be carried out on how to improve parent participation within the scope of each lesson.*

***Keywords:*** *migration, Syrian, social studies, family involvement*

## Giriş

Dünyada yaşanan göç olgusunun yoğun bir şekilde etkilediği toplumlardan biri de Türk toplumudur. Türkiye, 2011 yılında Suriye'den gelen büyük göç dalgasıyla karşı karşıya kalmıştır. "Arap Baharı" olarak tanımlanan ve Ortadoğu ülkelerinde kitlesel olay, iç savaş ve kargaşa ile şekillenen hareketler 2011-2024 yılları arasında 3,5 milyondan fazla Suriyelinin Türkiye'ye göç etmesine neden olmuştur (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Yaşanan bu göç dalgasının, eğitim kurumu ile birlikte tüm toplumsal kurumlardaki işleyişi nasıl etkileyeceği bir tartışma zemini olmuştur.

Türkiye'ye gelen Suriyeliler geçici koruma statüsünün gereği olarak çalışma, sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim haklarından yararlanmaya başlamışlardır (Erdem, 2017). Bu göçmenlerin önemli bir kısmını ise Suriyeli göçmen çocuklar oluşturmaktadır. Bu Suriyeli göçmen çocukların "çocuk hakları" gereğince eğitim haklarından yararlanması amacıyla Millî Eğitim

Bakanlığı (MEB) tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle MEB bünyesinde Suriyeli göçmen çocukların eğitim işlemlerini yürütmek amacıyla Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı kurulmuştur (MEB HBOGM, 2019). MEB ilk önce 2014 yılında yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri konulu genelge ile geçici koruma statüsünde değerlendirilen yabancılara geçici eğitim merkezleri açmıştır. Daha sonra, 2014 yılında yayımlanan "Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" isimli genelgesi ile Suriyeli çocukların hem geçici eğitim merkezleri hem de devlet okullarından yararlanmasını sağlamıştır (MEB, 2014). Türkiye'de eğitim sisteminde yer alan Suriyeli öğrenciler dezavantajlı bir grup olarak dil farklılığı (Bartlett, 2015), eğitime erişim sağlama ve devamsızlık (Robles & Oropesa, 2011), akademik başarı sağlayamama (McBrien, 2005), sosyoekonomik sorunlar (Giani, 2006), psikolojik sorunlar (Stotz vd., 2015), okul ve aile arasında yeterli olarak iş birliği sağlanamaması (Alba & Holdaway, 2017) ve öğretmen yeterliği (Roxas, 2010) gibi birçok eğitim sorunu yaşamaktadırlar. Bu sorunlardan biri de göçmen çocukların velilerinin eğitim sistemine katılımıdır (Ersoy & Seyidoğlu, 2020; Tunga vd., 2020).

Günümüz eğitim yaklaşımlarında eğitime destek sağlayan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi tüm paydaşların ortak amaçla hareket etmesi eğitimin niteliğini artıran önemli noktalardan biridir. Paydaş olarak veli desteği özellikle son dönemde yoğun olarak çalışılan bir alan olmuştur. Özellikle dezavantajlı çocukların olduğu sınıflarda veli desteği ayrıca önem taşımaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de dezavantajlı çocukların bir bölümünü Suriyeli göçmen çocuklar oluşturmaktadır. Suriye'den gelen göçmen çocukların eğitim haklarından nitelikli olarak yararlanabilmesi; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gibi tüm paydaşların çabasıyla mümkün olabilecektir. Göçmen öğrenciler için öğretmen ve okul idaresi kadar velilerin de öğretme öğrenme sürecine destek sunması oldukça önemlidir. Aile katılımı olarak tanımlanan bu süreçte eğitimde niteliğin arttırılması amaçlanır (Aktaş-Arnas & Günay-Bilaloğlu, 2019).

Eğitimde aile katılımı; anne, baba ve diğer aile bireylerinin öğrencinin eğitimine destek oldukları, hem aileye hem de öğrenciye faydalı olan etkin bir katılım süreci olarak tanımlanmaktadır (Çamlıbel Çakmak, 2010; Jeynes, 2005; Padak & Rasinski, 2010). Eğitim sürecine aile katılımı etkin, verimli ve başarılı bir eğitim için önemsenmesi gereken bir süreçtir (Hornby & Lafaele, 2011). Okul ortamının ev ortamı ile ilişkilendirilmesi aile katılımı ile sağlanmaktadır. Eğitim ortamında aile katılımının sağlanması tüm dünyada önemsenmekte olduğundan

Türkiye'de de ülke çapında yaygınlık kazanmalıdır (Özeke Kocabaş, 2006). Aile katılımının tüm kademelerdeki öğrenciler için faydalı olduğu yönünde pek çok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Aktaş-Arnas & Günay-Bilaloğlu, 2019). Eğitim sürecinde aile katılımı öğrencilerin okula devamı konusunda etkili olmaktadır (Hoşgörür & Polat, 2015). Aynı zamanda aile katılımının öğrencilerin okulda akademik başarılarını artırdığı (Keçeli-Kaysılı, 2008), okula karşı olumlu tutum geliştirdiği, öğrencilerin sosyal uyumunu geliştirdiği (Ceylan & Yiğitalp, 2018; Kotaman, 2008) yönünde bulgular vardır. Eğitim süreçlerinde aile desteği eğitimde sosyalleşmeyi sağlar ve demokratikleşme sürecini güçlendirir. Bununla birlikte aile desteği, öğrenen bireyin bilişsel gelişimine katkı sunar. Aynı zamanda aile katılımı ile ailelerin ebeveynlik becerileri gelişir (Chan & Chui, 1997; Fan & Chen, 2001; Hill & Taylor, 2004; Jeynes, 2005; Sheldon, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı yayımladığı genelgelerle okul aile birliklerinin oluşumunu sağlayarak (MEB, 2012), öğretim programlarında aile katılımının önemine ve gerekliliğine yer vermiştir (MEB 2005). Aynı zamanda MEB, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik" alanlarından birisini de aile katılımı ve iş birliği olarak belirlemiş (MEB, 2006) ve aile katılımı konusunda velileri daha fazla bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amacıyla 2008 yılında bir veli kılavuzu yayımlamıştır (MEB-TTKB, 2008). Bununla birlikte okullarda aile katılımını sağlamak için sınıf annesi, veli toplantıları ve özel görüşmeler gibi birçok etkinlik yapılmaktadır.

Uluslararası göçmen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine, öğretmen ve okul idaresi kadar velilerin de destek sunması önemlidir. Bu öğrencilerin velilerinin eğitim sürecine katılımı öğrencilerin eğitim sürecindeki verimliliğini artıracaktır (Fuligni, 1997; Schachner vd., 2014). Ancak Türkiye'de Suriye'den gelen büyük göç hareketi ve Suriyeli çocukların eğitim sürecindeki sorunları üzerine yapılan birçok araştırmada aile katılımının eksikliği dile getirilmiştir (Aktın ve Aktaş, 2018; Aykırı, 2017; Eren 2019; Ersoy ve Seyidoğlu, 2020; Gözübüyük Tamer, 2017; Karaman ve Bulut, 2018). Göçmen çocukların eğitim sürecinde aile katılımı az olduğunda; göçmen öğrencilerde düşük akademik başarı, olumsuz öğrenci tutumları ve davranışları, uyum sorunları, derslere karşı ilgisizlik ve okul hazırlıklarının yeterli olmaması gibi durumlar yaşanmaktadır (Zengin & Ataş-Akdemir, 2020). Göçmen çocukların velilerinin eğitim sürecine katılımında en büyük engellerden birini dil sorunu oluşturmaktadır (Şeker & Sirkeci, 2015; Zengin & Ataş-Akdemir, 2020). Bununla birlikte bu ailelerin

eğitim düzeyinin düşük olması çocukların eğitim sürecine yeterli katılımını zorlaştıran diğer bir etkendir (Zengin & Ataş-Akdemir, 2020). Bu göçmen ailelerin kendilerini güvensiz hissetmesi, yerleştikleri yerden uzaklaştırılma kaygısı gibi yaşadıkları belirsizlikler, çocuklarının eğitimine ilgisini de olumsuz etkilemektedir (Şeker & Sirkeci, 2015). Ayrıca Suriyeli velilerin yeterli Türkçe bilmemeleri, yoğun mesai gerektiren tam zamanlı işlerde çalışmalarından dolayı çocuklarıyla fazla ilgilenememeleri, yoğun ekonomik sorunlar yaşamaları çocuklarının eğitim süreçlerini olumsuz etkileyen ve çözüm bekleyen sorunlar olduğu ortaya konulmuştur (Taştan & Çelik, 2017, s. 62).

Göçmen çocukların eğitiminde ailelerin katılımı farklı şekillerde sağlanabilir. Göçmen ebeveynlere yönelik okul etkinliklerini tanıtıcı seminerler düzenlenmesi, öğretmenlerce gerçekleştirilen düzenli ev ziyaretleri, proje ve etkinliklere ebeveynlerin katılımının sağlanması gibi görevler bu kapsamda değerlendirilebilir. Aynı zamanda göçmen ailelerin çocuklarının başarısını takip etmesi için öğretmenlerce veli toplantıları düzenlenmesi ve ders ve etkinlik planlarının velilere gönderilmesi gibi etkinliler ile göçmen öğrencilerin eğitim sürecine aile katılımı sağlanabilir (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Öztürk vd., 2017). Dünya genelinde farklı aile katılımı çalışmaları yapılmıştır. Örneğin ABD'nin Maryland eyaletinde, Becker ve Epstein (1982) tarafından aile katılımı çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalarda ilkokul öğretmenlerinin, öğrenci velilerinin eğitime katılımı ile ilgili farklı bakış açıları ele alınmıştır. Velilerin öğretmen uygulamalarını değerlendirdikleri bu çalışmaya 1269 aile katılmış ve anket tekniği ile veriler toplanmıştır. Bu araştırmada aileler, okula ve öğretmenlere karşı olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte veliler, sürece nasıl daha fazla katkı sunabilecekleri konusunda öğretmenlerin onları yeteri olarak yönlendiremediklerini ve okul etkinliklerine bu nedenle katılamadıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sonucunda öğretmenlerin çoğunun aile katılımını arttırmak için nasıl bir öğretim stratejisi uygulamaları gerektiğini bilmedikleri ortaya konulmuştur.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de aile katılımı ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda aile ile iletişimi sağlama, sosyokültürel uyuma ulaşma ve aile desteğini elde etmek için sosyal süreçler işlettirilmelidir. Eğitim sistemimizde sosyalleşmeye en büyük vurgulardan biri sosyal bilgiler dersi tarafından yapılmaktadır. Bu bağlamda aile katılımının sağlanmasında önem arz eden derslerden biri sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersi uluslararası

göçmen çocukların eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler; sosyal bilimler, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden edinilen bilgilerle küresel bir dünyada, mantıklı kararlar verebilen, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan disiplinlerarası bir öğretim alanıdır (NCSS, 1994). Aynı zamanda bu ders çocukları; bilgi, entelektüel beceriler ve demokratik değerlerle donanmış, sosyal yaşama etkin ve katılımcı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. Ayrıca çocukların sosyalleşme ve toplumsal kültürlenme sürecine önemli katkı sağlar (Kaya & Öner, 2017; Tay, 2018). Bu ders, vatandaşlık eğitimini amaçladığı için çok disiplinli ve zengin bir içeriğe sahiptir. Sosyal bilgiler eğitimi programında yer alan temalar kapsamında çocuklara demokratik yaşama uyumları için gerekli bilgi, beceri ve değerler verilir. Sosyal bilgiler programında yer alan ünitelerde yabancı uyruklu çocuklar içinde yaşadıkları yeni topluma uyum sağlayacak birçok bilgi, beceri ve değer kazanırlar. Çocuklar bu bağlamda birlikte yaşamak temasında sosyal kültürü, içinde bulundukları topluluklar içindeki rol ve sorumluluklarını öğrenmektedirler. Ortak mirasımız temasında, yerli kültürü oluşturan temel ögeler, kültürün korunması ve geliştirilmesi olarak ele alınmaktadır. Evimiz dünya temasında yabancı uyruklu öğrenciler; yerli ülkenin fiziki çevresel özellikleri, insanlar ve çevre arasındaki etkileşimi öğrenmektedirler. Teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanında ekonominin temel kavramları ile bilinçli bir tüketici ve girişimci olmak anlatılmaktadır. Yaşayan demokrasi ünitesinde vatandaşlık hak ve sorumlulukları, devlet yapısı, sivil yapının neler olduğu öğretilmektedir (MEB, 2024).

Sosyal bilgiler programıyla bu uluslararası göçmen öğrenciler, hem Türk kültürünü ve devlet yapısını tanırken hem de sosyal yaşamda nasıl iletişim kuracağını; sosyal yaşamdaki rollerini ve sorumluluklarını öğrenirler. Sosyal bilgiler dersi, bu çocukların içinde yaşadıkları yeni kültürü ve toplumu tanımalarını ve buna etkin katılımlarını sağlayacak temel öğretim alanıdır. Uluslararası göçmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde edinmesi gereken bu bilgi, beceri ve değerleri kazanabilmesi için ailenin katılımı önem taşımaktadır. Bu derste ailenin katılımı, sosyokültürel uyumu ve akademik başarıyı da güçlendirebilecektir (Uysal, 2022). Bu araştırma ile sosyal bilgiler eğitiminde Suriyeli velilerin katılımını ortaya koymak önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazınında, uluslararası göçmen çocukların sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının göçmen ve mülteci öğrencilere bakış

açılarını ve algılarını incelerken (Keçeci, 2019; Topkaya & Akdağ, 2016) bazıları sosyal bilgiler dersindeki eğitim süreci ve mülteci öğrencilerin entegrasyonlarını konu edinmiştir (Kızıl & Dönmez, 2017; Kuş & Önger, 2020; Özdemir, 2020; Öztürk, 2018; Şanlı, 2019). Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinde aile katılımını konu edinen çalışmalar da bulunmaktadır (Ballı & Deveci, 2023). Ancak bu çalışmalarda bu göçmen/mülteci çocukların sosyal bilgiler eğitimine aile katılımı konusunda bazı sonuçlar yer almakla birlikte doğrudan bu konuda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırma ile Suriyeli velilerin sosyal bilgiler eğitim süreçlerine katılımı doğrudan ayrıntılı ve derinlemesine incelenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmacının amacı, sosyal bilgiler dersine Suriyeli velilerin katılımını öğretmen ve velilerin görüşleri ile ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmenleri ve Suriyeli velilere göre;

1. Sosyal bilgiler eğitimine veli katılımından beklentiler nelerdir?
2. Sosyal bilgiler eğitimine veli katılımı nasıl gerçekleşmektedir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile Suriyeli verilerin iletişim yolları nelerdir?
4. Sosyal bilgiler eğitimine veli katılımında yaşanan sorunlar nelerdir?
5. Sosyal bilgiler eğitimine veli katılımında yaşanan sorunların çözümüne yönelik öneriler nelerdir?

Bu araştırma ile sosyal bilgiler eğitimine veli katılımına ilişkin edinilecek sonuçların sosyal bilgiler eğitiminde uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmesine ve sosyal bilgiler eğitiminde göçmen/mülteci çocukların ailelerine yönelik düzenlenecek eğitim çalışmalarına katkı sağlanabileceği umulmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar "sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde" incelemeyi amaçlar. Ayrıca nitel araştırmalarda algılar ve olaylar doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir bakış açısı ile ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45). Araştırmanın deseni temel nitel araştırmadır. Temel nitel araştırmalarda; kişilerin bakış açılarını yansıtma, algılarını ve deneyimlerini ortaya koyma amaçlanmaktadır (Özdemir & Tuti, 2023). Bu araştırmada sosyal bilgiler eğitimine aile katılımı, Suriyeli velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelendiği için nitel araştırmalardan fenomenoloji deseni benimsenmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, katılımcıların belirli ölçütler çerçevesinde belirlendiği örneklem türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada öncelikle il merkezinde Suriyeli göçmen çocukların yoğun olarak eğitim gördüğü ortaokullar belirlenmiştir. Çalışma grubunun öğretmenler grubu, bu okullarda sosyal bilgiler dersini yürüten ve en az üç yıldır Suriyeli öğrencilere eğitim veren gönüllü sosyal bilgiler öğretmenleri olmuştur. Çalışma grubunun veliler grubu ise en az üç yıldır çocukları eğitim sürecinde yer alan gönüllü Suriyeli veliler arasından belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Betimsel Özellikleri*

| Öğretmenlere tanımlanan kod isimler | Öğretmenlerin hizmet yılı | Yaş | Mezuniyet | Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı |
|---|---|---|---|---|
| Korhan | 8 | 30 | Sosyal bilgiler | 3 |
| Ayşe | 12 | 36 | Sosyal bilgiler | 6 |
| Macit | 14 | 35 | Sosyal bilgiler | 5 |
| Serhat | 11 | 34 | Sosyal bilgiler | 7 |
| Buğra | 20 | 42 | Sosyal bilgiler | 4 |
| Cansu | 21 | 42 | Sosyal bilgiler | 3 |
| Mehtap | 24 | 50 | Tarih | 5 |
| Ahmet | 30 | 58 | Tarih | 6 |
| Enes | 10 | 31 | Sosyal bilgiler | 4 |
| Saltuk | 14 | 36 | Sosyal bilgiler | 3 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılının genellikle 10 yılın üstünde olduğu görülmektedir. Öğretmenler 30-50 yaşları arasındadır. Öğretmenlerin sekizi sosyal bilgiler mezunu, ikisi tarih mezunudur. Sınıfında en az yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmende üç öğrenci, en çok yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmende yedi öğrenci eğitim görmektedir.

**Tablo 2**

*Araştırmaya Katılan Suriyeli Velilerin Betimleyici Özellikleri*

| Veliler kod isimler | Türkiye'de bulunma süresi | Çocuk sayısı | Çalıştığı iş |
|---|---|---|---|
| Murat | 3 | 5 | Sanayi |
| Akif | 5 | 7 | İnşaat |
| Semih | 5 | 4 | İşsiz |
| Leyla | 5 | 5 | Ev temizliği |
| Mustafa | 4 | 8 | Sanayi |
| Mahmut | 6 | 6 | Sanayi |
| Ezgi | 6 | 2 | Ev temizliği |
| Turan | 7 | 6 | Sanayi |
| Acun | 3 | 5 | İnşaat |
| Abdurrahman | 4 | 5 | İnşaat |

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan velilerin tümünün üç ve daha fazla yıldır Türkiye'de bulundukları görülmektedir. Genellikle çocuk sayıları dörtten fazladır. Erkek veliler genellikle sanayide çırak olarak veya inşaatta işçi olarak çalışırken kadın veliler ise evlere temizliğe gitmektedirler.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, Suriyeli veliler ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme belirli soruların önce hazırlandığı ancak gerektiğinde katılımcılara yeni soruların sorulabildiği görüşme türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Görüşmede araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hem öğretmenler hem de Suriyeli veliler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

"(1) Suriyeli öğrencilerinizin velilerinin sosyal bilgiler eğitimine katılımından beklentileriniz nelerdir? (2) Suriyeli öğrencilerinizin velilerinin sosyal bilgiler eğitimine katılım durumu nasıldır? (3) Suriyeli öğrencilerinizin velilerinin sosyal bilgiler eğitimine katılımında yaşanan sorunlar nelerdir? (4) Suriyeli

öğrencilerinizin velilerinin sosyal bilgiler eğitimine katılımında yaşanan sorunlara getirilebilecek çözüm önerileriniz nelerdir?". Velilere ise şu sorular sorulmuştur:

"(1) Sosyal bilgiler eğitimine veli katılımı olarak sizden neler beklenmektedir? (2) Öğrenci velisi olarak sosyal bilgiler derslerine katılım durumunuz nasıldır? (3) Sosyal bilgiler eğitimine katılımınızda yaşadığınız sorunlar nelerdir? (4) Sosyal bilgiler eğitimine katılımınızda yaşadığınız sorunlara getirilebilecek çözüm önerileriniz nelerdir?". Velilerle görüşmeler Arapça yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde bir kişi ile pilot görüşme yapılmıştır. Mülteciler konusunda çalışma yapan iki sosyal bilgiler uzmanından uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmada görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde katılımcılara araştırma konusunda bilgi verilerek katılımcı hakları açıklanmıştır. Onlardan katılımcı onay formu için imza alınmıştır. Bu izin doğrultusunda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Araştırmada toplam 20 veri kaydı bulunmaktadır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

**Etik Durum**

Araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Aynı zamanda araştırmanın yürütülmesi için il millî eğitim müdürlüğünden mevzuatına uygun bir şekilde araştırma ve uygulama izni alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmene açıklama yapılarak görüşmeden önce görüşmeci onam formu imzalatılmıştır. Ayrıca velilere kod isim verilerek katılımcıların gizliliği sağlanmıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi ile tümevarımsal analiz metodu uygulanmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler aracılığıyla bu veriler arasındaki kavramlara ve ilişkilere ulaşmak hedeflenmektedir. İçerik analizinde ayrıca daha derinlemesine veri analizi ve kavramsallaştırma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya çevrilerek analize hazır hâle getirilmiştir. Kodlamalardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Söz konusu temalar doğrultusunda verilerden elde edilen bulgular yorumlanarak sonuca ulaşılmıştır. Daha sonraki süreçte kodların ve temaların organizasyonu sağlanarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır. İçerik analizi aşamaları iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak şu biçimde gerçekleşmiştir:

- Verilerin dökümü: Bu aşamada veri seti oluşturulmuştur. Verilerin organizasyonu sağlanmıştır. Bu kapsamda veriler arasında birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilmiştir.
- Kodlamaların yapılması: Bu aşamada birbiriyle ilişkili veriler kodlanmıştır. Elde edilen kodlar sınıflandırılmıştır. Örüntü sağlayan kodlar bir araya getirilmiştir.
- Temaların belirlenmesi: Bu aşamada da birbiriyle ilişkili olan ve sınıflandırılan kodlar belli temalar oluşturmuştur. Bu temalar ayrı ayrı ele alınarak veri analizi tamamlanmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması gerekmektedir. Nitel araştırmalarda inandırıcılık; toplanan verilerin doğru olması, araştırmacının ortaya koyduğu sonuçların araştırmaya katılan katılımcıların söylediği şeyler olması ve katılımcıların görüşlerini yansıtıyor olması anlamına gelmektedir (Güler ve diğerleri, 2015). Araştırmada inandırıcılığın sağlanması için araştırmacılar tarafından çeşitli önlemler alınmıştır. Bu bağlamda katılımcılardan doğrudan aktarmalar yapılmıştır. Aynı zamanda katılımcı teyidi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcılar tarafından doğru ve uygun bulunmuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların anlamlı sonuçlar olması araştırmanın geçerliğini arttıran sonuçlardan biri olmuştur. Aynı zamanda bulguların kendi içinde tutarlı olması sağlanmış ve tutarlık durumu incelenmiştir.

## Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar hâlinde sunulmuştur. Öğretmenlerin ve verilerin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Suriyeli Velilerin Görüşleri*

| Suriyeli velilerin sosyal bilgiler eğitimine katılımından beklentileri | |
|---|---|
| *Öğretmenlerin Görüşleri* | *Velilerin Görüşleri* |
| Velilerin toplantıya katılmaları | Veli olarak toplantılara katılmak |
| Ödevlerinde yardımcı olmaları | Çocukların ödevleriyle ilgilenmek |
| **Suriyeli velilerin sosyal bilgiler eğitimine katılım durumları** | |
| *Öğretmenlerin Görüşleri* | *Velilerin Görüşleri* |
| Veliler katılım sağlamıyor. | Katılım sağlayamıyorum.<br>Çalıştığım içim katılamıyorum.<br>Türkçe bilmediğim için katılamıyorum. |
| **Öğretmenlerin veliler ile iletişim biçimleri** | |
| *Öğretmenlerin Görüşleri* | |
| Velilerle çocukları aracılığıyla iletişim kuruyorum. | |
| Arapça- Farsça bilen öğrencilerden destek alıyorum. | |
| Çocukların üst sınıftaki kardeşlerinden destek alıyorum. | |
| Bu sorunu aşamıyorum. | |
| Türkçeyi az bilenler var, onlarla kısıtlı bir iletişimim var. | |
| **Suriyeli velilerin sosyal bilgiler eğitimine katılımında yaşanan sorunlar ve çözümler** | |
| *Öğretmen Görüşleri* | *Veli Görüşleri* |
| Sorunlar — Türkçe bilmemeleri | Çalıştığım için katılamıyorum. |
| Sorunlar — Önemsememeleri | Türkçe bilmediğim için katılamıyorum. |
| Sorunlar — Çalışmaları | |
| Çözüm Önerileri — Velilere Türkçe öğretilmeli. | Türkçe öğrenmem gerekli. |

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve Suriyeli velilerin görüşlerinin yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin velilerden derse ve öğretime ilgili yaklaşmaları ve öğretme öğrenme sürecinde öğretmeni desteklemeleri yönünde beklentileri olduğu görülmektedir. Velilerin beklentileri ise kendilerinin veli toplantılara katılması ve öğrencilere ders sürecinde daha çok destek olmaları gerektiği yönündedir. Öğretmenler, velilerin yeteri oranda eğitime katılım sağlamadıklarını düşünmektedirler. Veliler de çalıştıkları ve Türkçe bilmedikleri için yeterli katılım sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerle üçüncü kişiler aracılığıyla iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan velilerle iletişim kuramadıklarını ve bunun önemli sorunlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler sorunların çözümü için velilere Türkçe öğretilmesi gerektiğini belirtmiş, aynı şekilde veliler de Türkçe öğrenmeleri gerektiğini söylemişlerdir.

**Beklentiler**

Sosyal bilgiler öğretmenlerine, Suriyeli velilerin eğitime katılımlarından beklentileri ve velilere ise çocuklarının eğitim sürecine katılmasında kendinden beklenenler sorulmuştur. Öğretmenler ve velilerden alınan yanıtlarda, hem öğretmenlerin hem de velilerin eğitim sürecinde katılımdan beklentileri veli toplantılarına katılmak ve öğrencilerin ödevlerine yardımcı olmak şeklindedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, Suriyeli velilerden toplantıya katılıp çocuklarının eğitim durumlarını takip etmelerini ve ödevlerini yapmalarına yardımcı olmalarını beklemektedir. Mehtap öğretmen de diğer öğretmenler gibi ders içi ve dışındaki etkinliklerde destek olamayacakları için bir istekleri olmadığını ancak toplantılara katılarak çocuklarının akademik durumlarını kontrol etmelerini ve ödevlerini yapmalarına yardımcı olmalarını beklediğini şöyle dile getirmiştir:

> "Bunun için Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerimin ebeveynleri onlarla yeteri kadar ilgilenmiyorlar. Örneğin çocuğunun durumunu soran ki belki de Türkçe bilmedikleri için yapamıyorlar bunu, anne babaya daha rastlamadım. Sosyal bilgiler eğitiminde ders içi ve ders dışı etkinliklerde velilerden destek beklemek belki mümkün olmaz ancak yine de çocuklarının eğitim durumunu, akademik durumunu takip etmeleri ve ev ödevi olarak verdiğim ödevlerde yardımcı olmalarını özellikle beklerim."

Cansu öğretmen de Suriyeli velilerin çocukların eğitimini takip edemediklerini ve veli toplantısına katılamadıklarını belirtmiştir. Cansu öğretmen Suriyeli velilerden beklentilerini "Benimle gerektiği zamanlarda öğrencilerinin akademik seviyeleriyle alakalı olarak görüşmeleri gerekiyor. Bunu yapan veli yok. Çocukları okulda ne yapıyor, burada neler öğretilir bunu takip etmiyorlar. Veli toplantısı yaptığımda Suriyeli veliler genellikle katılmıyorlar." diyerek açıklamıştır.

Suriyeli öğrencilerin velileri de kendilerinden çocuklarının ödevleri ile ilgilenmelerinin ve toplantılara katılmalarının beklendiğini farkındadır. Örneğin, öğrenci velisi Acun çocuğunun sosyal bilgiler eğitiminde kendisinden beklenilenleri dil sorunu nedeniyle yerine getiremediğini şöyle ifade etmiştir:

> "Çocuklarımın dersleri ile ilgilenmem gerektiği beklenmektedir. Onları sadece okula göndermek babalık görevini yapmak anlamına gelmiyor. Mesela Türkçe öğrenmelerini, okullarını ve Türkiye'yi sevmelerini çok istiyorum. Şu anda çocuklarımın tümü Türkçe öğrendiler. Ben Suriye'de temel düzeyde okul okudum. Arapça okuma yazmam var. Ancak Türkçe okuyup yazamıyorum. Konuşmayı da tek tük birkaç kelime öğrenebildim. İdare edebilecek kadar. Bunun için maalesef çocuklarımın okullarıyla çok ilgilenemiyorum."

**Katılım durumları**

Suriyeli velilerin eğitime nasıl katıldıkları sosyal bilgiler öğretmenlerine ve velilere sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı Suriyeli velilerin çocuklarının sosyal bilgiler eğitimine katılım sağlamadığını belirtmiştir. Aynı şekilde Suriyeli veliler de çocuklarının eğitimine katılamadıklarını söylemişlerdir. Suriyeli veliler çocuklarının eğitimine katılamamaları konusunda iki önemli neden öne sürmüşlerdir. Bunlar yoğun çalışma tempoları ve Türkçe bilmemeleridir.

Enes öğretmen Suriyeli velilerin çocuklarının sosyal bilgiler eğitimi durumu ile neredeyse hiç iletişim kuramadıklarını ve bu nedenle bu öğrencilerinin velilerini tanıma olanağı olmadığını şöyle anlatmıştır:

> "Suriyeli öğrencilerimin bir kısmı çok devamsızlık yapıyor. Sürekli devam edenler de var. Ancak şu ana kadar öğrencilerimin çoğunun anne ve babasını daha görmedim. Ne benimle görüştüler ne de okula geliyorlar. Çağırıyoruz çoğu zaman veya veli toplantılarında resmî olarak davet ediliyorlar. Yine de görüşmeye gelen olmuyor. Öğrencilerimin bir

kısmı Türkçe konuşabiliyorlar. Veliler eğitim koşullarıyla ilgili olarak görüşmeye gelseler Türkçe bilmeseler bile öğrenciler aracılığıyla onlarla konuşabiliriz. Ancak yok. Toplantıya bile gelmiyorlar. Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili katılım ve destek de olmuyor."

Suriyeli bir veli olarak Akif, çocuğunun eğitim süreciyle ilgilenemediğinin farkındadır. Akif, çocuğunun eğitim sürecine işi nedeniyle katılım sağlayamadığını "Sanayide çalışıyorum. Çok yoğun bir işim var. Tüm vaktimi hatta boş vaktimi çalışmaya ayırıyorum. Bu nedenle çocuğumla yeterli oranda ilgilenemiyorum. Okula gidemedim şu ana kadar bu yüzden. Ancak vakit ayırmak gerekir çünkü çocuğumun eğitimi ve iyiliği için vakit ayırmam gerekir." diyerek açıklamıştır.

Öğrenci velilerinden Abdurrahman da, çocuğunun sosyal bilgiler eğitimine katılamama nedeniyle ilgili olarak dil sorununu "Çocuğuma derslerde ve eğitimde yardımcı olmam gerekmektedir. Ama Türkçe bilmiyorum. Çocuğumun dersleri hep Türkçe bilmeyi gerektiriyor. Okuldaki veli toplantılarına da bu nedenle katılamıyorum. Okula gidip çocuğumun öğretmeniyle görüşsem bile Türkçe bilmediğim için bu pek işe yaramayacak diye düşünüyorum." biçiminde dile getirmiştir.

**İletişim kurma biçimleri**

Öğretmenlerden Korhan, Macit ve Cansu Suriyeli veliler ile iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Cansu bu konuda şunları belirtmiştir: "Çocukların velileri genellikle hiç Türkçe bilmiyor. Onlarla nasıl iletişim kuracağım hakkında ne yapacağımı bilemiyorum." demiştir.

Öğretmenler çok az da olsa Türkçe bilen veliler ile iletişim kurabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler velilerle iletişim kurmak için daha çok bu velilerin çocukları olan öğrencileri aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Bunun yanı sıra Arapça ve Farsça bilen diğer öğrenciler, çocukların üst sınıflarındaki Türkçe bilen kardeşleri ile iletişim kurmaktadırlar.

Bu konuda Korhan öğretmen, aile ile iletişimlerinde çocukların üst sınıflarda okuyan abi ve ablalarından destek aldıklarını "Dersine girdiğim öğrencilerin bazen üst sınıflarda okuyan bazen de liseye giden ancak Türkçeyi bilen abi ve ablaları aracılığıyla konuşabiliyoruz. Bu destek sayesinde aile ile iletişim kurduğumuz oluyor. Bununla birlikte Türkçe konuşma konusunda genellikle öğrencilerimiz ailelerinden daha öndeler." şeklinde ifade etmiştir.

Macit öğretmen, velilerle Arapça ve Farsça bilen ve aynı zamanda Türkçeyi yeterli düzeyde konuşabilen öğrenciler aracılığıyla iletişim kurabildiğini "Çocukları tercüman olarak kullanıyoruz adeta. Anneleri, babalarıyla konuşurken dediklerini çocuklar bize çeviriyor. Öğrencilerimiz özellikle Arapça ve Farsça konuşan öğrenciler. Bu nedenle çocuklar aracılığıyla konuşuyoruz." biçiminde dile getirmiştir.

Ayşe öğretmen ise velilerle iletişim konusunda ciddi bir sorun yaşadığını ve bu sorunu çözüme kavuşturma konusunda başarılı olamadığını şu şekilde belirtmiştir: "Veliler Türkçe bilmiyorlar. Dolayısıyla maalesef ciddi bir sorun yaşıyorum. Veliler ile hiçbir iletişimimiz olmuyor. Bu konuyu aşabilmek için nasıl bir eğitimden geçmem gerektiği konusu da benim için önemli bir konu."

**Sorunlar ve çözüm önerileri**

Suriyeli velilerin eğitime katılımında yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve Suriyeli veliler ortak ve bazı noktalarda farklı görüşler sunmuşlardır. Sosyal bilgiler öğretmenleri velilerin aile katılımı sağlamamalarını Türkçe bilmemelerine, önemsememelerine ve çalışmalarına bağlamaktadır. Bunun çözümü için ise Suriyeli velilere Türkçe eğitimi verilmesi ve aile katılımı eğitimleri verilmesini önermektedirler. Suriyeli veliler ise çocuklarının eğitim sürecine katılamama nedenlerini çalışma şartlarına ve Türkçe bilmemelerine bağlamaktadır. Bu sorunun çözümü için tüm katılımcılar, Türkçe öğrenmeleri gerektiğini ve çocuklarının eğitimi ile ilgilenmeleri gerektiğini söylemişlerdir.

Bu konuda Buğra öğretmen Suriyeli velilerin genel olarak öğrencilerinin eğitim durumunu önemsemediklerini, bazı velilerin çocukların eğitimine tamamlanması gereken bir prosedür olarak baktıklarını düşünmektedir. Buğra öğretmen bu konuda şunları söylemiştir:

> "Yabancı uyruklu öğrencilerimin genelinde rastladığım bir şey bu. Veliler için çocuklarının okula gelip gelmemesi bile önemli bir şey değil. Bazıları sürekli devamsız ama velisinin umurunda değil. Devamsızlık sorunu yaşamadığım öğrencilerimin velilerinin çoğu da bu şekilde. Önemli görmüyorlar. Çocuklarının okula gelmesini angarya bir iş, tamamlanması gereken bir prosedür olarak görüyorlar. Bununla birlikte Suriyeli velilerin bir de Türkçe bilmemeleri de bu durumu güçlendiriyor olabilir. Bu durumu aşmak için velilere halk eğitim merkezlerinde Türkçe kursları açılmalı ve onlara aile katılımı eğitimi verilmeli diye düşünüyorum."

Suriyeli öğrenci velisi Semih, veli olarak sosyal bilgiler eğitimine katılımında yaşadığı sorunlar bağlamında şunları belirtmiştir: "Çocuklarıma zaman ayırmam ve onların eğitimleriyle ilgilenmem gerekiyor. Öğretmenlerden bazen sitem geliyor, uyarıyorlar. Ne deseler haklılar. Ama benim Türkçe bilmemem benim için sıkıntı." Öğrenci velisi Semih, bu sorunlara çözüm önerisi olarak da şunları belirtmiştir: "Onun için elimden geldiği kadar Türkçeyi en azından çocuklarımın eğitimiyle ilgilenebilecek kadar öğrenmem gerekiyor."

Öğrenci velisi Ezgi de aynı şekilde veli olarak katılımda yaşadığı sorunlar kapsamında şunları ifade etmiştir: "En önemli sorun çalıştığım için ilgilenememem. Ağır bir işte çalışıyorum ve günümün yarısı işte geçiyor. Bazı apartmanlara ve evlere temizliğe gidiyorum. Geri kalan zamanda ancak dinlenebiliyorum." Bu sorunlara çözüm önerileri bağlamında da öğrenci velisi Ezgi şunları ifade etmiştir: "Bu sorunun çözümü de ancak çocuğuma daha fazla vakit ayırmak ve onun eğitimiyle ilgilenmektir."

Çözüm önerileri konusunda Serhat öğretmen şunları ifade etmiştir: "Velilere yönelik Türkçe kurslar açılmalıdır. Bu kurslarda Türkçe öğretiminin yanı sıra Türk kültürü ile ilgili bilgilere de yer verilmelidir. Öğretmenler tarafından aile ziyaretleri yapılmalı ve öğrencilerin ev ortamları yerinde görülmelidir. Böylelikle öğrencilere velilerin nasıl yardımcı olabilecekleri ile ilgili olarak bir plan yapılabilecektir." Aynı şekilde çözüm önerileri konusunda öğrenci velisi Leyla şunları ifade etmiştir:

> "Devletin bana Türkçe öğretmesini çok istiyorum. Şu anda kendimi ifade edebilecek kadar tek tük birkaç cümle kurabiliyorum. Ancak böyle bir eğitim verilirse katılmak ve Türkçeyi öğrenmek isterim. Türkçeyi öğrenirsem zaten fazla bir sıkıntı kalmaz. Çocuklarım benden çok daha iyi Türkçe biliyorlar. Böylece onların eğitimiyle daha yakından ilgilenebilirim."

## Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada sosyalleşmeyi ve demokratikleşmeyi temel amaç edinen sosyal bilgiler dersinde, sosyalleşme sürecini sağlıklı bir şekilde sağlaması beklenen Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine katılımına yönelik önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle öğretmenler ve Suriyeli veliler, eğitim sürecinde aile katılımı konusunda benzer görüşler sunmuşlardır. Her iki katılımcı grubu da Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili veli toplantılarına katılma ve ödevlerin

yapılmasına yardımcı olma biçiminde ortak görüş belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin ve velilerin beklentileri benzerdir. Ancak bu konuda hem öğretmenler hem de velilerin beklentilerinin sadece veli toplantısı ve ödevlerle sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle dezavantajlı grupların eğitim sürecinde aile katılımı daha çeşitli olmalı, öğretmen ve veli iletişimi daha güçlü olmalıdır. Çünkü uluslararası göçmen çocukların eğitim sorunları daha karmaşık ve iş birliği ile çözülebilecek sorunlardır. Beklentilerin sınırlı olması katılımı da sınırlandırabilir. Tümkaya ve Çopur (2020) tarafından, öğretmenlerin Suriyeli velilerden beklentilerinin daha kapsamlı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Suriyeli velilerden; anne ve baba olarak birlikte hareket etmeleri, ev ziyaretleri ve yüz yüze görüşmeler gibi çalışmalara daha açık olmaları, kendilerini yaşadıkları yere ait hissetmeleri, eğitimi bir ihtiyaç olarak konumlandırmaları, eğitim kurumunu çocukları için bir yuva olarak benimsemeleri, sosyokültürel yaşama uyum sağlamaları, oryantasyon eğitimlerine daha çok katılmaları, öğretmenlerle birlikte ortak projelere yürütmeleri, rehberlik servisi ile daha yakın iletişim kurabilmeleri beklenmektedir.

Bu araştırma sonucunda Suriyeli velilerin çocuklarının eğitim sürecine yeterli katılım gösteremedikleri görülmektedir. Bu konuda veliler yoğun çalışma hayatı ve dil bilmemelerini temel nedenler olarak sunmuşlardır. Benzer sonuçlar uluslararası alan yazınında araştırmalarda da görülmektedir. Mülteci ve göçmen ailelerin eğitime katılımları, yerli kültürün dilinin bilinmemesi ve yerleşik kültüre uyum sağlanamaması nedeniyle nitelikli bir şekilde gerçekleşememektedir (Kao, 2004; Moralı, 2018; Seginer, 2006; Turney & Kao, 2009). Şahan (2018) tarafından Almanya'da eğitim gören Türk çocuklarının eğitimine aile katılımı konusunda araştırma yapılmıştır. Çalışmada; velilerin daha iyi Almanca öğrenmesi gerektiği, Alman kültürünü tanımaları, ödevler konusunda çocuklarına yardım etmeleri, okul kuralları hakkında bilgi sahibi olmaları ve okul toplantılarına düzenli olarak katılmaları, okul ile iş birliğini arttırmaları ve çocuklarının sosyalleşmesini sağlayıcı etkinliklere katılmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen Suriyeli velilerin Türkçe bilmemekten ve çocuklarının eğitimini takip edememekten kaynaklı sorunlarla ilgili sonuçlar, Şahan tarafından gerçekleştirilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Almanya'daki Türk çocukları üzerinde yapılan başka araştırmalarda, Alman dilini ve kültürünü öğrenmeye açık olan ve sosyokültürel uyum sağlayan Türk ailelerin, Alman dilini öğrendiği ve Alman kültürüne adapte olduğu ve bu bağlamda çocuğunun eğitimindeki psikolojik ve sosyokültürel

süreçlere daha çok katkı sağlayabildiği belirlenmiştir (Becker vd., 2013; Schachner, Van de Vijver & Noack, 2014). Türkiye'de yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Tümkaya ve Çopur (2020) tarafından yürütülen çalışmada Suriyeli ailelerin Türkçe bilmemesinin onların aile katılımını engellediği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucu ulusal ve uluslararası alan yazını ile örtüşmektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Suriyeli veliler ile yeterince iletişim kuramamakta olduğu, çoğu zaman çocukları aracılığıyla iletişim kurmakta olduğu ya da çocukların üst sınıflarındaki Türkçe bilen kardeşleri ile iletişim kurmakta oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Kiremit vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Çalışmada; öğretmenlerin Suriyeli velilerle iletişim kuramadığı, velilerin eğitim öğretim sürecine katılmadıkları, iletişim kurabilmek için beden dilini, jest ve mimikleri kullandıkları, öğretmenlerin Türkçe bilen öğrencilere bilmeyenler tercümanlık yaptırdığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan'ın (2018) araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer sonuç, Suriyeli velilerin çocuklarının sosyal bilgiler eğitim sürecine katılmama nedenlerinin dil sorunu, çocukların eğitimini önemsememe ve velilerin yoğun ve zorlu işlerde çalışmaları olduğudur. Araştırmanın bu sonucuna benzer sonuçlar Yapıcı (2017) tarafından da ortaya konulmuştur. Yapıcı'nın (2017) araştırma sonucuna göre öğretmenler Suriyeli velilerle dil bilmeme nedeniyle olumsuz iletişim kurmaktadır. Aynı zamanda araştırma sonucunda öğretmenler ve veliler tarafından bu sorunlara çözüm önerileri olarak; velilere Türkçe öğretilmesi, velilere yönelik aile katılımı eğitimleri verilmesi, velilerin çocuklarının eğitimi için daha çok zaman ayrılması gibi çözüm önerileri getirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Suriyeli velilerin sosyal bilgiler eğitimine katılımları yönündeki uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler verilebilir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

***Uygulamalara yönelik öneriler***

- Veli ve öğretmenlere aile katılımı eğitimleri verilebilir.
- Öğretmenlere veliler ile iletişim konusunda rehber ve yardımcı noktalar oluşturulabilir.

- Velilere Türkçe okuma ve yazma eğitimleri verilebilir.
- Her ders kapsamında veli katılımının nasıl geliştirileceğine ilişkin program geliştirme ve uygulama çalışmaları yapılabilir.
- Velilere halk eğitim merkezlerinde Türkçe kursları açılabilir ve onlara aile katılımı eğitimi verilebilir.

***Araştırmalara yönelik öneriler***

- Sosyal bilgiler dersinde Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflarda aile katılımı ile ilgili uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
- Suriyelilerin Türkçe bilmelerinin eğitimin niteliğine katkısını ortaya koyan araştırmalar yürütülebilir.
- Eğitim ortamında aileyi de katacak şekilde öğretim etkinlikleri içeren deneysel çalışmalar yapılabilir.

## Extended Summary

### Introduction

One of the societies that has been heavily affected by the migration phenomenon in the world is the Turkish society. Turkey faced a massive wave of migration from Syria in 2011. The movements defined as the "Arab Spring" and shaped by mass incidents, civil wars and turmoil in Middle Eastern countries caused more than 3.5 million Syrians to migrate to Turkey between 2011 and 2024 (Presidency of Migration Management, 2024). How this wave of migration will affect the functioning of all social institutions, including educational institutions, has become a subject of debate.

Family participation in education is defined as an active participation process in which mother, father and other family members support the education of the student, which is beneficial for both the family and the student (Çamlıbel Çakmak, 2010; Jeynes, 2005; Padak & Rasinski, 2010). Family participation in the education process is a process that should be considered important for an effective, efficient and successful education (Hornby & Lafaele, 2011). The school environment is linked to the home environment through family participation. Ensuring family participation in the education environment is considered important all over the world. For this reason, family participation in education should also become widespread nationwide in Turkey (Özeke Kocabaş, 2006). The aim of this researcher is to reveal the participation of Syrian parents in social studies education through the views of teachers and parents. In line with this purpose, the following questions were sought: According to social

studies teachers and Syrian parents, 1. What are the expectations from parent participation in social studies education? 2. How is parent participation in social studies education realized? 3. What are the communication methods between social studies teachers and Syrian data? 4. What are the problems experienced in parent participation in social studies education? 5. What are the suggestions for solving the problems experienced in parent participation in social studies education?

## Methodology

The study was conducted as a qualitative research. In determining the participants in the study, criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was used. Criterion sampling is a sampling type in which participants are determined within the framework of certain criteria (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, first of all, secondary schools in the city center where Syrian immigrant children receive intensive education were determined. The teachers of the study group were volunteer social studies teachers who taught social studies in these schools and who had been educating Syrian students for at least three years. The parents of the study group were determined from among volunteer Syrian parents who had been involved in the education process of their children for at least three years. The research data were collected through interviews with Syrian parents and social studies teachers. Semi-structured interview method was used among the interview types. Semi-structured interviews are interview types in which certain questions are prepared in advance but new questions can be asked to the participants when necessary (Yıldırım & Şimşek, 2013). The interviews in the study were conducted on a voluntary basis. Before the study, the participants were informed about the research and their rights were explained. They signed the participant consent form. In line with this permission, the semi-structured interviews were recorded with a voice recorder. The interviews with the participants were conducted face-to-face. There are a total of 20 data records in the study. The data obtained as a result of the study were analyzed through content analysis.

## Findings

All teachers stated that Syrian parents do not participate in their children's social studies education. Similarly, Syrian parents stated that they cannot participate in their children's education. Syrian parents put forward two

important reasons for not participating in their children's education. These are their intense work schedule and not knowing Turkish. When teachers said that they have difficulty in communicating with Syrian parents, they were generally asked how they communicate. Teachers mostly communicate with parents through their students, who are the children of these parents, in order to communicate with them. In addition, other students who know Arabic and Persian communicate with their Turkish-speaking siblings in the upper grades of the children. Social studies teachers attribute the parents' failure to provide family participation to their lack of knowledge of Turkish, their lack of importance, and their work. In order to solve this, they suggest that Syrian parents should be given Turkish language education and family participation training. Syrian parents attribute the reasons for their children's failure to participate in the education process to their lack of work and Turkish. They stated that they need to learn Turkish and be interested in their children's education in order to solve this problem.

## Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, important results were reached regarding the participation of Syrian students, who are expected to provide a healthy socialization process in the social studies course, which adopts socialization and democratization as its main objective, in the educational process. First of all, teachers and Syrian parents expressed similar views on family participation in the educational process. Both participant groups expressed a common view in the form of attending parent meetings regarding the education of Syrian students and helping with homework. At this point, the expectations of teachers and parents are similar. However, it is seen that the expectations of both teachers and parents in this regard are limited to parent meetings and homework only. Especially in the educational process of disadvantaged groups, family participation should be more diverse and teacher-parent communication should be stronger. Family participation trainings can be given to parents and teachers. As a result of the research; It is recommended that teachers create guides and support points regarding communication with parents, that parents be given Turkish reading and writing training, that applied research be conducted on family participation in classes with Syrian students, and that experimental studies be conducted that include teaching activities that include the family in the educational environment.

**Yazar Katkıları:** Her bir yazarın katkı oranı %50'dir.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

**Etik Beyanı:** Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulmuştur. "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** 03.03.2021 tarih ve 24787 belge numaralı Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun karar belgesi.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları:** Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

## Kaynakça

Aktın, K., & Aktaş, D. (2018). İlkokula devam eden sığınmacı çocukların eğitimsel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Solak, A. (Yay. Haz.). *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar* içinde (s. 316-338). Hegem Yayınları.

Alba, R., & Holdaway, J. (2017). *Göçmen çocukların okul hâlleri: Amerika Birleşik Devletleri ve Batı Avrupa'daki bütünleşmeye kıyaslamalı bir bakış*. (Çev., M. Tokyay). İstanbul Kültür Üniversitesi İkü Yayınevi.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education, 2*, 44-56.

Ballı, M. N., & Deveci, H. (2023). Sosyal bilgiler dersi değer eğitimi etkinliklerinde aile katılımı: Öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (68)*,* 249-281.

Bartlett, L. (2015). *Access and Quality of Education for International Migrant Children.* Columbia: Education for All Global Monitoring Report.

Becker, H. J., & Epstein, L. J. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal, 83*(2), 85-102.

Becker, B., Klein, O., & Biedinger, N. (2013). The development of cognitive, language, ve cultural skills from age 3 to 6: A comparison between children of Turkish Origin ve children of native-born German parents ve the role of immigrant parents' acculturation to the receiving society. *American Educational Research Journal, 50*(3), 616-649.

Chan, B. Y. M., & Chui, H. S. (1997). Parental participation in school councils in Victoria, Australia. *International Journal of Educational Management, 11*(3), 102-110.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,1*(20), 1-17.

Çapar, S., & Koca, M. (2018). *Düzensiz göç yönetiminde mülki idare amirleri.* Türk İdari Araştırmalar Vakfı Yayınları.

Ceylan R., & Yiğitalp N. (2018) Aile katılımlı ve aile katılımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(6), 1119–1127.

Erdem, B. (2017). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyal, siyasi ve vatandaşlık hukuku bakımından Türkiye'deki durumları. *Publicand Private International Law Bulletin, 37*(2), 332-351.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,19*(1), 213-234.

Ersoy A. F., & Seyidoğlu N. (2020). Uluslararası göçmen çocukların eğitim sorunları. Mithat Aydın ve Süleyman İnan (Ed.ler), *Dr. Kemal Daşcıoğlu'na Vefa Kitabı* içinde (s. 173-189). Pegem Akademi.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.

Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child development, 68*(2), 351-363.

Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf &;site=252.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development, 65*(1), 237-252.

Guay, J. (2015). Social cohesion between Syrian refugees and urban host communities in Lebanon and Jordan. *World Vision.*

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

Göç İdaresi Başkanlığı (2024). *Geçici korumamız altındaki Suriyeliler.* https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 adresinden 20.03.2024 tarihinde edinilmiştir.

Gözübüyük, M. T. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, *4*(1),119-152.

Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş-Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3),* 804-823.

Hoşgörür, V., & Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsizlik nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 25-42.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society, 13*(4), 161-164.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental in volvement in education: An explanatory model. *Educational Rewiew, 63*(1), 37-52.

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237–269.

Kao, G. (2004). Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review, 38*(2), 427-449.

Karaman, H. B., & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18*(40/2), 393-412.

Keçeci, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1) 69-83

Kaya, E., & Öner, G. (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2) , 1-25.

Kızıl, Ö., & Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches,4*, 207-239.

Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, *26*(6), 2139-2149.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ* Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 135-149.

Kuş, Z., & Önger, S. (2020). The perceptions of social studiesteachers in Turkey regarding the refugee students' challengesand conflicts in the classroom. *Italian Journal of Sociology of Education, 12*(2),123-148.

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*(3), 237-269.

Malkoç, E. S. (2018). Uluslararası göçlerin sebepleri ve siyasal rejimler. Rıdvan Şimşek (Ed), Göç sosyolojisi: Farklı boyutlarıyla göç (7.baskı) içinde (s.131-145). Akademisyen Kitabevi.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the united states: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329-364.

MEB-HBOGM (2019). Göç ve acil durum eğitim daire başkanlığı. http:// hbogm.meb.gov.tr/ www/goc-ve-acil-durum-egitim-daire-baskanligi/ icerik/497adresinden 19.04.2019 tarihinde alınıştır.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (MEB, 2006). Temel eğitime destek projesi öğretmen eğitimi bileşeni: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi,* Cilt: 69, Sayı: 2590.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB, 2008). 'İlköğretim veli kılavuzu' konulu B.08. TTK.0.01.01.01 sayılı, 15.02.2008 tarihli yazı. MEB.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı (MEB, 2005). İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2012). Millî eğitim bakanlığı okul-aile birliği yönetmeliği. 9 Şubat 2012 tarihli 28199 sayılı Resmî Gazete, http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7 adresinden 02.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

MEB (2024). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. MEB.

MEB (2016). İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğretmen kılavuz kitabı. Korza Yayıncılık.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018a). *Sosyal bilgiler öğretim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018b). *Sosyal bilgiler ders kitabı.* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2014). Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf adresinden 10.01.2021 tarihinde alınmıştır.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches, 8*(15), 1426-1449.

National Council for the Social Studies, NCSS (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies.* Washington, D.C:

O'guinn, T. C., Lee, W. N., & Faber, R. J. (1986). Acculturation: The impact of divergent paths on buyer behavior. *ACR North American Advances.*

Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11*(2), 217-235.

Özeke-Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 143-153.

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G., Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. S. Aktekin (Ed.). MEB Yayınları.

Padak, N. D., & Rasinski, T. V. (2010). Welcoming schools: Small changes that can make a big difference. *The Reading Teacher, 64*, 294-297.

Robles, V. F., & Oropesa, R. S. (2006). International migratıon and the education of children: Evidence from Lima, Peru. *Population Research Policy Review, 30*(4), 591- 618.

Roxas, K. (2010). Who really wants "the tired, the poor, and the huddled masses" anyway? Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives, 12*(2), 65-73.

Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J., & Noack, P. (2014). Family-related antecedents of early adolescent immigrants' psychological and sociocultural school adjustment in Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(10), 1606-1625.

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and practice, 6*(1), 1-48.

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 267-275.

Stotz, S. J., Elbert, T., Müller, V., & Schauer, M. (2015). The relationship between trauma, shame, and guilt: Findings from a community-based study of refugee minors in Germany, *European Journal of Psychotraumatology, 6*(1),1-10.

Şeker, B. D., & Sirkeci, İ. (2015). Challenges for refugee children at school in. Eastern Turkey, *Economics and Sociology, 8*(4), 122-133.

Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Tay, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan, K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 1-18). Pegem Akademi.

Topkaya, Y., & Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 767-786.

Tunga, Y., Engin, G., & Çağıltay, K. (2020). Türkiye›deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alan yazını taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 317-333.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research, 102*(4), 257-271.

Tümkaya, S., & Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 29*(3) , 368-386.

Uysal, M. (2022). Sosyal bilgiler ve göçmen öğrenciler: Meta-sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 5*(2), 70-94.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zengin, M., & Ataş-Akdemir, Ö. (2020). Teachers' views on parent involvement for refugee children's education. *Journal of Computer and Education Research, 8*(15), 75-85.

# MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim dergisi; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım aylarında kış, bahar, yaz ve güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve öğretim ile ilgili makalelere yer verilir. Dergi, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde geniş bir yelpazede öğrenciler, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve yaygın eğitime yönelik yapılan çalışmaları kapsamına alır. Makalelerde, araştırmaya dayalı olması, alana katkı sağlaması, uygulamaya yönelik öneriler sunması, yeni ve farklı gelişmeleri ele alması ve güncel olması gibi unsurlar dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinin amacı eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

**Millî Eğitim dergisi yayın ilkeleri aşağıda açıklanmıştır:**

- Milli Eğitim Dergisine gönderilecek makaleler, özgün ve daha önce hiçbir yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.
- Makaleler; dipnotlar, özetler, kaynakça vb. hariç en fazla 8.000 kelimeden oluşmalıdır. Belirtilen kelime sınırlarının üzerinde olan makaleler değerlendirilmeden yazar(lar) ına iade edilir.
- Makalelerde yazar katkıları, çıkar çatışması, etik beyanı, etik kurul izni, finansman, telif hakları, veri kullanılabilirliği beyanı ve varsa yazma yardımı için yapay zekâ kullanımına ilişkin bilgiler belirtilir.
- Tüm yazarlar eksiksiz olarak listelenmelidir; "hediye" ya da "gizli" yazarlık kesinlikle yasaktır.
- Makalelerde, dezavantajlı gruplar ve hassas gruplarla ilgili ifadelerde saygılı, kapsayıcı ve ötekileştirmeyen bir dil kullanılması esastır. Dil, akademik yazının nesnelliğini bozmayacak ve kişilerin onurunu zedelemeyecek biçimde kullanılır.
- Tüm araştırma süreçlerinde ve makalelerde kişi ya da grupların rızası alınmış olmalı ve etik kurallara uygun bir biçimde gizlilik ve mahremiyet korunmalıdır.
- Başvuru şartlarına, derginin yazım kurallarına, makale şablonuna, derginin kapsamına, bilimsel gerekliliklere, yasal ve etik ilkelere uygun olmayan makaleler ön inceleme aşamasında reddedilir.
- Milli Eğitim Dergisine gönderilen makaleler en az iki hakemin olumlu değerlendirmesi, ilgili editörün uygun bulması ve Yayın Kurulunun olumlu kararından sonra yayımlanır. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarlarına aittir. Makalelerdeki görüşler Milli Eğitim Dergisine mal edilemez.

**Aşağıdaki durumlarda başvurulan makaleler ön incelemede doğrudan reddedilecektir:**

- Ön inceleme ve değerlendirme sürecinde belirtilen koşullardan bir veya birkaçını sağlamayan makaleler,
- Derginin kapsamı dışındaki makaleler,
- İlgili alana özgün bir katkı sağlamayan makaleler,
- Araştırma yöntemi yetersiz, hatalı veya bilimsel tutarlılıktan uzak olan makaleler,
- Akademik dil standartlarını karşılamayan, ciddi dil anlatım ve yazım hataları içeren makaleler,
- Araştırmanın etik kurallara uygun yapılmadığı veya gerekli etik onayların alınmadığı makaleler,
- Makale şablonu bakımından derginin biçimlendirme ve teknik gerekliliklerine (özet, anahtar kelimeler, atıf stili vb.) uygun olmayan makaleler,
- Başka bir dergiye eşzamanlı gönderilen veya daha önce yayımlanmış olan makaleler doğrudan reddedilir.

## 1. ÖN İNCELEME, DEĞERLENDİRME VE YAYIN SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Editörler Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen makaleler ilk olarak ön inceleme aşamasında incelenir.

**Başvurusu yapılan makalelerin ön inceleme süreci aşağıda açıklanmıştır.**

- **Başvuru Şartlarına Uygunluk:** İstenilen belgeler bölümünde belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz ve doğru olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.
- **Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk:** Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.
- **Makale Şablonuna Uygunluk:** Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki Makale Şablonu kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.
- **Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk:** Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur.

- **Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk:** Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.Ön değerlendirme süreci yaklaşık bir ay içerisinde tamamlanmakta olup uygun bulunan makaleler, değerlendirme sürecine alınır. Başvurusu yapılan makalelerin değerlendirme süreci aşağıda açıklanmıştır.
- **Hakem Süreci:** Değerlendirme sürecine alınan makaleler alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış ve ilgili makalenin çalışma alanında yayını bulunan iki hakeme gönderilir. Hakemlerin belirlenmesinde makale konularıyla birebir uyumlu uzmanlık alanlarında çalışmış olmaları esastır. Hakem kararlarda iki farklı görüş çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Makale hakkında aynı görüşte en az iki rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem değerlendirme süreci ise yaklaşık altı ay sürmektedir. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Gizli Değerlendirme Süreci" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.
- **Revizyon Süreci:** Yazarlar; editörün, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak makalelerde Yayın Kurulu veya editörler tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Değerlendirme ve revizyon süreci tamamlanan makaleler yayım sürecine alınır. Kabul edilen makalelerin yayım süreci aşağıda açıklanmıştır.

- Dergiye sunulan çalışmalardan hangilerinin yayınlanacağı, hakem raporları çerçevesinde, Dergi Yayın Kurulu, Editörler ile Genel Yayın Yönetmeninin ortak kararıyla belirlenir. Tüm dergi değerlendirme aşamalarından başarıyla geçen çalışmaların nihai yayımlanma/ma kararı Dergi Yayın Kuruluna aittir.
- Dergi sayıları; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının https://ttkb.meb.gov.tr/ web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.
- Yayımlanan makalelerdeki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Makale başvurusu sonrasında tüm sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen makaleler gizli değerlendirme sürecine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz. Millî Eğitim Dergisine başvuru ve iletişim kanalı DergiPark sistemidir.

## 2. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Gizli değerlendirme sürecine uygun tarafsız bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

**Gerekli Belgeler**

1. **Başvuru Dilekçesi:** Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgileri yer almalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Başvuru Dilekçesi" olmalıdır.)

2. **İsimli makale:** Makalenin yazar isimli tam metni Word dosyası formatında olmalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Tam Metin_İsimli" olmalıdır.)

3. **İsimsiz makale:** Makalenin yazar isimsiz tam metni Word dosyası formatında olmalıdır. Makale dosyaları sisteme yüklenirken isimsiz dosya "tam metin" olarak yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Tam Metin_İsimsiz" olmalıdır.)

4. **Benzerlik raporu:** Makale sahipleri, başvuru esnasında benzerlik raporu için sistem tarafından intihal.net adresine yönlendirilecektir. Raporun tamamı PDF formatında sisteme yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Benzerlik Raporu" olmalıdır.)

5. **Telif Hakkı Devir Formu:** Yazar/ların bilgileri ve imzaları yer almalıdır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Telif Hakları Devir Formu" olmalıdır.)

6. **Etik Kurul İzin Belgesi:** Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Etik Kurul İzin Belgesi" olmalıdır.)

7. **Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her türlü teşkilatta (merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı) yapılan ulusal ve uluslararası araştırma uygulamalarına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 'Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi' sisteme yüklenmelidir. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi" olmalıdır.)

8. **Makale Başvuru Ücreti Dekontu:** Millî Eğitim dergisinde 15.05.2024 tarihinden itibaren her bir makale gönderimi için ücret talep edilir. Bu ücret makalenin kabul veya ret şartına bağlı olmaksızın makale başvurusu esnasında alınır. Hiçbir durumda iade edilmez. Detaylı bilgi ücret politikası sayfasında yer almaktadır. (DergiPark sistemine yüklenirken dosya ismi "Dekont" olmalıdır.)

***Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.***

# EDITORIAL PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education is a quarterly, peer-reviewed, international academic journal published by the Ministry of National Education. Each year, issues are published in February, May, August, and November, corresponding to winter, spring, summer, and autumn.

The journal features articles on education and training, encompassing studies on students, teachers, educational administrators, and non-formal education at all levels, from pre-school to higher education. Contributions should be research-based, innovative, practical, and timely, offering theoretical or practical insights into education and training. The journal aims to foster the discussion and dissemination of information, practices, challenges, and solutions in education at academic level.

**The publication principles of the Journal of National Education are as follows:**

- Articles must be original and unpublished. Manuscripts submitted to the journal must not have been published elsewhere or be under consideration for publication in any other venue.
- Manuscripts should not exceed 8,000 words (excluding footnotes, abstracts, extended summaries and references) Articles exceeding this limit will be returned without evaluation.
- Authors must include detailed statements about author contributions, conflicts of interest, ethical compliance, ethics committee approvals (where required), funding sources, copyright permissions, data availability, and any use of artificial intelligence for writing assistance.
- All authors must be listed in full, and practices such as ‘gift’ or ‘ghost’ authorship are strictly prohibited.
- Articles must use respectful, inclusive, and non-marginalizing language, particularly when referring to disadvantaged or vulnerable groups. Language should maintain academic objectivity and refrain from causing harm to the dignity of individuals.
- Research involving individuals or groups must obtain informed consent, protect confidentiality, and adhere to ethical standards.
- Manuscripts that fail to meet the journal’s application requirements, writing rules, article template, scope, academic standards, legal principles, or ethical guidelines will be rejected during the preliminary review stage.
- Articles will only be published after receiving positive evaluations from at least two referees, approval from the relevant editor, and a final positive decision from

the Editorial Board. The responsibility for published articles lies with the authors. Opinions expressed in the articles cannot be attributed to the Journal of National Education.

**In the following cases, the manuscripts will be rejected directly in the preliminary review:**

- Articles that do not fulfill one or more of the conditions specified in the preliminary review and evaluation process,
- Articles outside the scope of the journal,
- Articles that do not make an original contribution to the relevant field,
- Articles whose research method is inadequate, inaccurate, or far from academic consistency,
- Articles that do not meet academic language standards and contain serious grammatical and spelling errors,
- Articles in which the research was not conducted in accordance with ethical rules or necessary ethical approvals were not obtained,
- Articles that do not comply with the formatting and technical requirements of the journal in terms of article template (abstract, keywords, citation style, etc.),
- Manuscripts that are submitted simultaneously to another journal or that have already been published are rejected outright.

## 1. PRELIMINARY REVIEW, EVALUATION AND PUBLICATION PROCESS

The Journal of National Education has an Editorial Board and a Board of Editors. Articles submitted for publication are first examined at the preliminary review stage.

The preliminary review process of the submitted articles is explained below:

- **Compliance with the Application Requirements:** It is checked whether the information and documents specified in the required documents section are uploaded completely and correctly.
- **Compliance with the Journal's Writing Rules:** Correct use of language and fluency, spelling rules, number of words in the article, number of words in the Turkish and English abstracts, number of keywords, accuracy of the foreign language equivalents of expressions, and compliance of the bibliography with the rules, etc., are checked.
- **Compliance with the Article Template:** The Article Template on our DergiPark page should be used when preparing articles. During the publication evaluation process, it is checked whether the article complies with the template specifications.

- **Compliance with the Scope of the Journal and Academic Requirements:** Articles are reviewed to determine whether they are oriented toward current educational practices, possess basic academic features such as purpose, method, and results, and whether the quality and quantity of the research sample, the timeliness of the research subject, and the contribution of results and suggestions to education are adequate. Articles deemed appropriate are submitted to the Editorial Board for academic evaluation when necessary.
- **Legal and Ethical Compliance:** Articles may include ideas, criticisms, and suggestions. However, these ideas and criticisms must not constitute a legal offense, violate ethical rules, or harm the reputation of individuals or institutions. Articles found suitable in terms of publication principles are also checked for plagiarism. Article authors are directed to intihal.net for a similarity report during the application. All responsibility for the similarity report belongs to the authors. To ensure a smooth process, the Journal of National Education keeps its adopted similarity rate confidential. This rate has been determined by the Editorial Board after evaluating recommendations by ULAKBIM and relevant authorities.

The preliminary review process is completed within approximately one month, and articles that meet the criteria are included in the evaluation process. The evaluation process of the submitted articles is explained below.

- **Referee Process:** Articles included in the evaluation process are sent to two referees known for their expertise and publications in the article's subject area. The referees are selected based on compatibility with the article's topic. If the two referees provide differing opinions, a third referee's evaluation is sought. The refereeing process continues until at least two reports with the same opinion are obtained. Invitations are sent to a maximum of twelve referees per article. If no outcome is achieved from the referees, the article is returned. Referee reports are confidential and are kept for five years. The referee evaluation process takes approximately six months, but this period may be extended if necessary. Detailed information about the referee process is available in the Confidential Review Process section on our DergiPark page.
- **Revision Process:** Authors must address the criticisms, suggestions, and corrections from the editor, referees, and Editorial Board. If authors disagree with these suggestions, they may provide written justifications. Corrections should be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Schedule on our DergiPark page. The Editorial Board or editors may make minor corrections to the manuscripts before publication.

Articles that successfully complete the evaluation and revision processes are moved to the publication stage. The publication process of accepted articles is explained below.

- The decision regarding which manuscripts are published is made jointly by the Journal Editorial Board, Editors, and the Editor-in-Chief, based on referee reports. The final decision for publication is made by the Journal Editorial Board.
- Published issues are available on the Ministry of National Education Board of Education's web page at https://ttkb.meb.gov.tr/, ULAKBIM ODIS, and DergiPark.
- Responsibility for the findings and opinions expressed in published articles lies with the authors.

The authors are responsible for tracking the entire submission process. The Journal of National Education uses the DergiPark system for communication with authors and referees. Manuscripts sent via personal email or the journal's email will not be considered, as this violates the confidential evaluation process. Authors must use the DergiPark system for all communications.

## 2. SUBMISSION OF ARTICLES

The Journal of National Education aims to publish high-quality studies that contribute to the education system through science and uphold academic publication ethics. The evaluation and publication process emphasizes impartiality and confidentiality. To submit an article, the following documents must be uploaded to the system via http://www.dergipark.org.tr/milliegitim:

**Required Documents**

**1. Application Petition:** The name of the article, type, author names, contact information (e.g., email, phone number, institution), and ORCID information must be included. (File name: Application Petition).

**2. Named article:** The full text of the article with author names should be submitted in Word format. (File name: Full Text_Named).

**3. Untitled article:** The full text of the article without author names must also be submitted in Word format. (File name: Full Text_Anonymous).

**4. Similarity report:** Authors will be directed to intihal.net to obtain a similarity report. This report must be uploaded in PDF format. (File name: Similarity Report).

**5. Copyright Transfer Form:** The document must include the author(s)' details and signatures. (File name: Copyright Transfer Form).

**6. Ethics Committee Permission Certificate:** A certificate must be submitted for all articles. If not required, a document explaining the reason must be provided. The institution, date, and decision number of the Ethics Committee must be included in the method section of the article. Permissions for institutional or individual research do not substitute for Ethics Committee approval. (File name: Ethics Committee Permission Document).

**7. Research and Application Permission Certificate:** Research conducted in institutions affiliated with the Ministry of National Education requires an official certificate. (File name: Research and Application Permission Certificate).

**8. Article Application Fee Receipt:** As of 15.05.2024, a non-refundable fee is charged for each article submission. It is not refundable in any case. Details are available on the fee policy page. (File name: Receipt).

***Authors submitting articles are deemed to accept all conditions specified in the journal's publication principles.***